طبعة ملونة



العصف الذهني وحل المشكلات

الأستاذ
يحيى محمد نبهان





www.yazori.com

العصف الذهني

وحل المشكلات

أ. يحيى نبهان

الاهداء

الى أخواني واخواتي واحفادهم جميعاً

الفصل الأول
العصف الذهني

أولا: مفهوم العصف الذهني

ثانياً : أهداف التدريس بطريقة العصف الذهني

ثالثا : مبادئ العصف الذهني

رابعا: مراحل العصف الذهني

خامسا:آليات جلسة العصف الذهني

سادسا : خطوات جلسة العصف الذهني

سابعا: تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني

ثامنا: معوقات العصف الذهني

تاسعا : العناصر التي تفعل من نجاح عملية العصف الذهني

المحتويات

مقدمة

تعد طريقة العصف الذهني في التدريب من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف . وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة .

وهو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد مجموعة تتضمن 5-12 فردا بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي، تلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولا لمشكلة معينة.

ويعتبر أسلوب العصف الذهني واحد من أساليب تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة،كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، وهو عبارة عن موقف يزود الطلاب بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار في جو يجب أن يخلو من إصدار الأحكام على الآخرين وكذلك أن يدور حول مشكلة وأن يكون تعاونيا ومفتوحا لتقبل أفكار كل طالب.

ويعني تعبير العصف الذهني : استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة .

حيث يعتبر العصف الذهني أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة .

أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم ، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين .

أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها ، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة .

أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها

أي أن العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته .

والله من وراء القصد

المؤلف

العصف الذهني (Brain Storming)

أولا: مفهوم العصف الذهني:

يقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح ، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار .

أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) فإنها تقوم على تصور "حل المشكلة" على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهم الأخر، العقل البشري(المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر. ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة.أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة.

ثانياً : أهداف التدريس بطريقة العصف الذهني :

1. تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية .
2. تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين , من خلال البحث عن إجابات صحيحة , أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم .
3. أن يعتاد الطلاب على احترام وتقدير آراء الآخرين .
4. أن يعتاد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين , من خلال تطويرها والبناء عليها .

عملية العصف الذهني هامة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب للأسباب التالية:

1) للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية): حيث إن الحكم المؤجل للعصف الذهني ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

2) العصف الذهني عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.

3) العصف الذهني عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

4) العصف الذهني عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

5) العصف الذهني عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

ثالثا : مبادئ العصف الذهني :

1- إرجاء التقييم:

لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي .

2- إطلاق حرية التفكير:

أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا

يشوبه الحرج من النقد والتقييم ، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين .

3- الكم قبل الكيف :

أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها ، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة .

4- البناء على أفكار الآخرين :

أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها 0

رابعا: مراحل العصف الذهني:

المرحلة الأولى:

ويتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها،تبويب

هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين الذين يفضل أن تتراوح أعدادهم ما بين (10-12)

فرداً، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع العصف الذهني والآخرون بعيدو الصلة عنها، ويفضل

أن يختار المشاركون رئيساً للجلسة يدير الحوار ويكون قادراً على خلق الجو المناسب للحوار وإثارة

الأفكار وتقديم المعلومات ويتسم بالفكاهة، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء (مقرر الجلسة) :

المرحلة الثانية :

ويتم فيها وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة بنائها (يتم العمل أولاً بشكل فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية وصولاً إلى أفكار جماعية مشتركة) . وتبدأ هذه المرحلة بتذكير رئيس الجلسة للمشاركين بقواعد العصف الذهني وضرورة الالتزام بها وأهمية تجنب النقد وتقبل أية فكرة ومتابعتها.

المرحلة الثالثة :

ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها.

خامسا:آليات جلسة العصف الذهني :

هناك أكثر من آلية يمكن بها تنفيذ جلسة العصف الذهني منها :

1- تناول الموضوع كاملاً من جميع المشاركين في وقت واحد بحيث لا يزيد عددهم على العشرين.

2- إذا زاد عدد المشاركين على العشرين فيمكن تقسيمهم إلى مجموعات ، ومطالبة كل مجموعة بتناول الموضوع بكامله ، ثم تجمع الأفكار من المجموعات وتحذف الأفكار المكررة .

تقسيم الموضوع إلى أجزاء وتقسيم المشاركين إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بتناول جزء من الموضوع ثم تجمع أفكار المجموعات لتشكل أجزاء الموضوع بكامله .

سادسا : **خطوات جلسة العصف الذهني :**

تمر جلسة العصف الذهني بعدد من المراحل يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي :

1- تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع) :

قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة هو مجرد إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة .

2- إعادة صياغة الموضوع :

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى .

وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع .

3- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني :

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل .

4- العصف الذهني :

يقوم قائد المشغل بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها .

5- تحديد أغرب فكرة :

عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المشاركين يمكن لقائد المشغل أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة وعن الموضوع ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد المشغل المشاركين على مساهماتهم المفيدة .

6- جلسة التقييم :

الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها ، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية وعملية التقييم تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة .

سابعا: تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني:

أولاً : المشكلة(موضوع الجلسة): " أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى الجمهورية "

1- تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة): " أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى الجمهورية " . يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين حول موضوع الجلسة لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة (5 دقائق) .

2- إعادة صياغة المشكلة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة في (5 دقائق)على النحو التالي : التلوث البيئي يعني تلوث الهواء والماء والأرض ، ويطرحها من خلال الأسئلة التالية :-

كيف تقلل من تلوث الهواء ؟ ، كيف تقلل من تلوث الماء ؟ ، كيف تقلل من تلوث الأرض ؟

3- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني . لمدة (5 دقائق) :

- أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها .
- لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها .
- لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت .
- يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها .
- استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها .
- أعط فرصة لمقرر الجلسة لتدوين أفكارك .

4- تعيين مقرر للجلسة ليدون الأفكار .

5- يطلب من المشاركين البدء أفكارهم إجابة عن الأسئلة لمدة (40 دقيقة).

6 - يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على سبورة معدنية أمام المشاركين.

7- يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار قد نضب لديهم كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم

بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً إلى فكرة جديدة .

8- التقييم : يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة لمدة (40 دقيقة) من أجل تقييمها وتصنيفها إلى :

* أفكار أصيلة و مفيدة وقابلة للتطبيق .

* أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث.

* أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

9- يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة (10 دقائق) .

ولكن يجب أن نلفت النظر إلى نوعين من المشكلات: مشكلات مغلقة لها حل واحد فقط صحيح أو طريقة واحدة للحل وتحتاج إلى نوع من التفكير المنطقي. ومشكلات مفتوحة ليس لها حل واحد صحيح بالضرورة أو طريقة واحدة للحل وإنما تحتمل حلولاً عديدة وتحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي ويصلح معها أسلوب العصف الذهني.

ثامنا: **معوقات العصف الذهني:**

العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته ، وكل منا يمتلك قدراً لا بأس به من القدرة على التفكير الإبداعي أكثر مما نعتقد عن أنفسنا ولكن يحول دون تفجر هذه القدرة ووضعها موضع الاستخدام والتطبيق عدد من المعوقات التي تقيد الطاقات الإبداعية ومنها :

1- المعوقات الإدراكية :

وتتمثل المعوقات الإدراكية بتبني الإنسان طريقة واحده للنظر إلى الأشياء والأمور فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.

مثال ذلك .. البارومتر: جهاز لقياس الضغط الجوي وهي خاصية واحدة فرضها النظام التعليمي ، وعند التخلص من العائق ألإدراكي نرى فيه أبعاداً أخرى منها ، أنه يمكن استخدامه بندولاً أو هدية أو أداة لقياس الارتفاع أو لعبة للأطفال .

2- العوائق النفسية :

وتتمثل في الخوف من الفشل ، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها ، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا .

3- التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين :

يرجع ذلك إلى الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.

4- القيود المفروضة ذاتياً:

يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.

5- التقيد بأنماط محدده للتفكير :

كثيراً ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولاً لا يتخلى عنه، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلاً للمشكلات يجب البحث عنه.

6- التسليم الأعمى للافتراضات :

وهي عملية يقوم بها العديد منا بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها

7- التسرع في تقييم الأفكار :

وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيراً عند طرح فكرة جديدة مثل : لقد جربنا هذه الفكرة من قبل ، من يضمن نجاح هذه الفكرة ، هذه الفكرة سابقة جداً لوقتها ، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون .

8- الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة :

وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ويعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي.

9- التسرع في تقويم الأفكار, وما يصلب به صاحب الفكرة من إحباط عندما يسمع مثل هذه العبارات: (لقد جربنا هذه الفكرة من قبل, وهي قديمة جداً !)

تاسعا : **العناصر التي تفعل من نجاح عملية العصف الذهني:**

1- وضوح المشكلة مدار البحث وما يتعلق بها من معلومات و معارف لدى المشاركين و قائد النشاط قبل جلسة العصف.
2- وضوح مبادئ و قواعد العمل و التقيد بها من قبل الجميع ،، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد ..(وقد يكون من

الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية و تدريبهم على إتباع قواعد المشاركة و الالتزام بها طوال الجلسة.

3- خبرة قائد النشاط و جديته و قناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع ،، بالإضافة إلى دوره في الإبقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان و الاسترخاء و الانطلاق .

مما سبق يمكن القول أن العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد .
ومن خلال القيام بعملية العصف الذهني حسب القواعد والمراحل السابقة أثبت العصف الذهني نجاحه في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنه يتسم بإطلاق أفكار الأفراد دون تقييم، وذلك لأن انتقاد الأفكار أو الإسراف في تقييمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف الشخص أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيبطئ تفكيره وتنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه. وهذا يوضح أهمية عملية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

الفصل الثاني
مدخل أساسي لمفهوم التدريب

مدخل أساسي لمفهوم التدريب

أنواع الاتصال

مميزات الاتصال الفعّال

معوقات الاتصال

الاتصال في التدريب

السمات الشخصية للمدرب الجيد

التدريب والتعليم

مفهوم التدريب

مفهوم التعليم

نموذج تعليم الصغار

نموذج تعلم الكبار

ماذا نعرف عن الكبار كمتعلمين

مدخل أساسي لمفهوم التدريب



1. الاتصال
2. الاتصال والتدريب
3. التدريب والتعليم
4. أهداف وفوائد وأنواع وأشكال التدريب

مدخل أساسي لمفهوم التدريب

الموضوع: الاتصال وعلاقته بالتدريب.

الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

1. معرفة مفهوم ومكونات دائرة الاتصال.
2. معرفة أنواع وعوامل نجاح الاتصال.

3. معرفة أهمية ومعوقات الاتصال.
4. معرفة مفهوم الاتصال في التدريب.

الاتصال:

يعرف الاتصال بأنه نقل رسالة من شخص (المرسل) إلى شخص آخر (المستقبل) بحيث يتم فهمهما بشكل صحيح من قبل المستقبل.

مكونات دائرة الاتصال: وهي ثمانية مكونات على النحو التالي.

1) **الهدف:** المقصود به الغرض من الاتصال أو الغرض من نقل الرسالة للمستقبل، ويجب أن يكون الهدف واضح ومصاغاً بأسلوب يجعل المرسل يوفر كافة الوسائل لتحقيقه.

2) **المرسل:** هو الشخص الذي يحدد الهدف من الاتصال وله حاجة للاتصال من أجل التأثير على الآخرين. وهناك مهارات يجب أن يتصف بها المرسل وهي:

1. بساطة ووضوح اللغة.
2. التعبير عن الأهداف بدقة.
3. اختيار أسلوب العرض المناسب.
4. التحضير الجيد والإلمام بالموضوع.
5. الانتباه إلى ردود الفعل وملاحظة ما يطرأ على المستقبل من تغيرات.
6. إظهار الاهتمام بالمستقبل وتشجيعه وخلق الثقة بالنفس.

3) المستقبل: هو الشخص الذي يستقبل الرسالة من المرسل.

4) **الرسالة:** هي الناتج المادي والفعلي للمرسل، ولضمان وصول الرسالة بشكل جيد إلى المستقبل يفضل أن تتصف بالآتي:

- أن تكون الرسالة بسيطة وواضحة ومختصرة.
- لا تحمل أكثر من معنى.

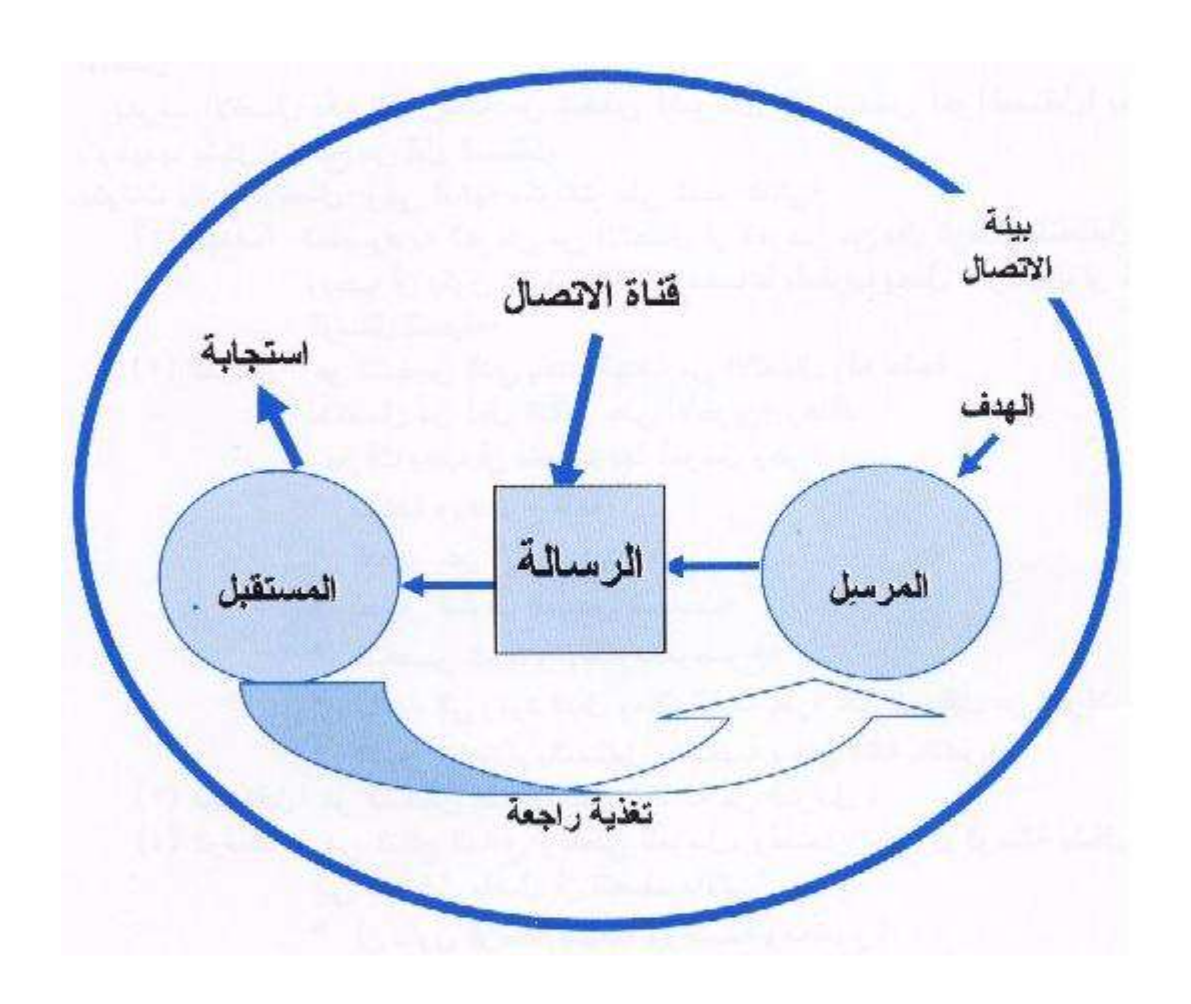
- مرتبة ترتيباً منطقياً.

5) **قناة الاتصال:** هي حلقة الوصل بين المرسل والمستقبل والتي ترسل عبرها الرسالة، لذا يجب أن تكون قناة الاتصال خالية من التشويش ومناسبة لطرفي الاتصال.

6) **التغذية الراجعة:** هي المعلومات الراجعة من المستقبل والتي تسمح للمرسل بتكوين حكم نوعي حول فاعلية الاتصال.

7) **الاستجابة:** هو ما يقرر أن يفعله المستقبل تجاه الرسالة إما سلباً أو إيجاباً، الحد الأعلى للاستجابة هو أن يقوم المستقبل بما هدف المرسل، كما أن الحد الأدنى للاستجابة هو قرار بتجاهل الرسالة أو أنه لا يفعل أي شيء حول الرسالة...

8) **بيئة الاتصال:** نقصد ببيئة الاتصال هو الوسط الذي يتم فيه حدوث الاتصال بكل عناصره المختلفة



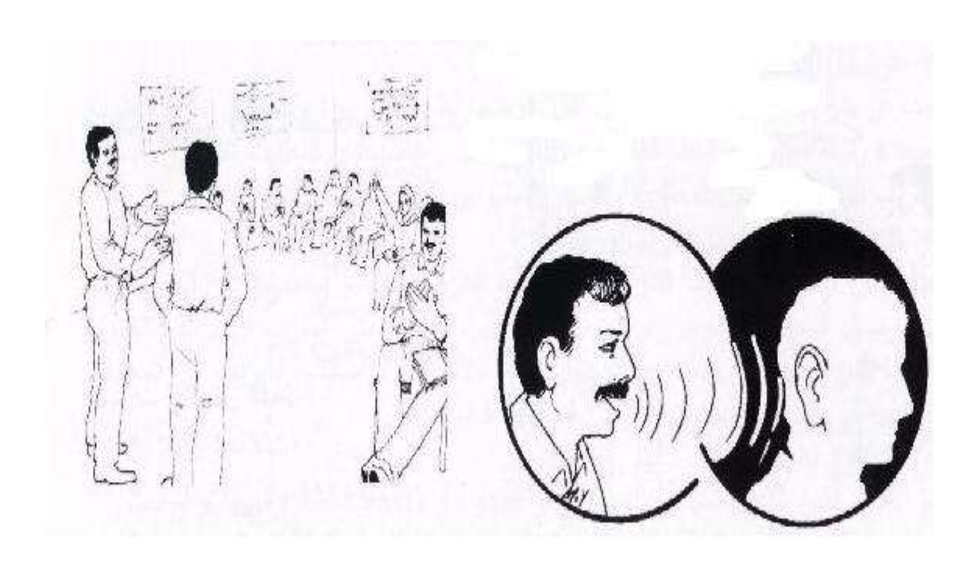
أنواع الاتصال: وهما نوعان لفظي وغير لفظي

(أ) الاتصال اللفظي: هو الاتصال الذي يتم عبر الكلمات والألفاظ، بحيث يتم نقل الرسالة الصوتية من فم المرسل إلى أذن المستقبل. الاتصال اللفظي له مدة واسع من المدلولات، حيث تلعب اللغة المستخدمة ودرجة الصوت ومخارج الألفاظ دوراً كبيراً في إضافة معاني أخرى للرسالة.

في الواقع لا تظهر فواصل بين نوعي الاتصال، إذ أنهما يستخدمان معاً لدعم كل منهما الآخر في توصيل القيم والأحاسيس، إلا أننا عادةً نركز على الاتصال اللفظي وهذا الأمر قد يؤدي إلى عدم فاعلية وكفاءة الاتصال عند حدوث أي نوع من التوافق

أو التعارض بين اتصالنا اللفظي وغير اللفظي. وللاتصال اللفظي (4) مقومات أساسية هي:

1. وضوح الصوت.
2. التكرار.
3. المجاملة والتشجيع والتجاوب.
4. التغذية الراجحة.



(ب) الاتصال غير اللفظي: هو الاتصال الذي لا تستخدم فيه الألفاظ أو الكلمات، ويتم نقل الرسالة غير اللفظية عبر نوعين من الاتصال هما:

لغة الجسد: مثل:

1) تعبيرات الوجه.
2) حركة العينين والحاجبين.
3) اتجاه وطريقة النظر.
4) حركة ووضع اليدين والكفين.
5) حركة ووضع الرأس.
6) حركة ووضع الأرجل.

7) حركة ووضع الشفاه والفم واللسان.

8) وضع الجسم... إلخ.



الاتصال الرمزي: لتوصيل القيم والأحاسيس للمتلقي مثال على ذلك:

1) الشعر: اللحية، الشارب، الحلاقة، التسريحة.

2) العلامات: مثل الوشم... وغيره.

3) الجواهر والحلي.

4) نوع وألوان الملابس.

5) نوع وموديل السيارة.

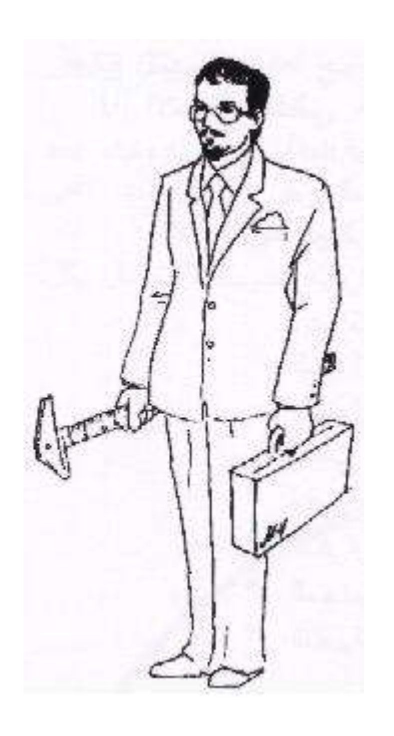
6) نوع المنزل وموقعه.

7) المقتنيات (هاتف محمول، بيجر، الخ...).

8) مكان الجلوس.

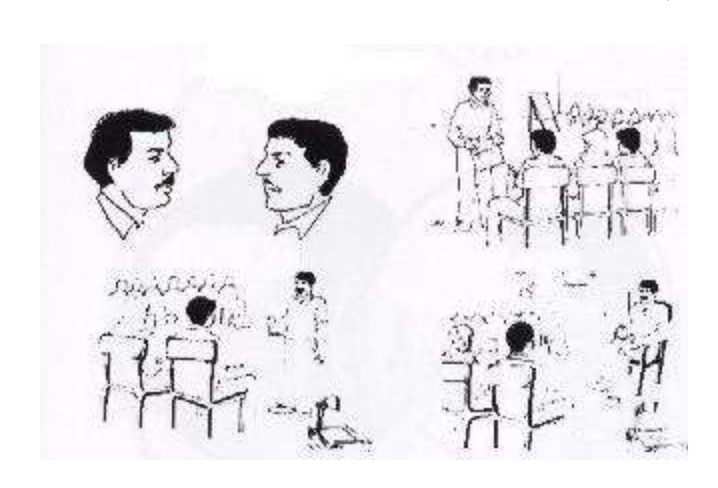
9) المسافة بينك وبين الآخرين.

10) مستحضرات التجميل... إلخ.



وللاتصال غير اللفظي خمسة مقومات هي:

1) تواصل العينين.
2) الابتسام.
3) إظهار الاهتمام.
4) الاسترخاء.
5) التجاوب.



مميزات الاتصال الفعّال:

1) تقوية العلاقات.
2) يساعد في لبناء الثقة والتعاون.
3) بساعد على إزالة اللبس وسوء الفهم ويقلل المشاكل والخلافات.

معوقات الاتصال:

1) الاضطراب والسرعة في العرض.
2) عدم الاهتمام بردود فعل الآخرين.
3) التعالي والفوقية.
4) التناقض بين الاتصالين اللفظي وغير اللفظي.
5) التقديم الخاطئ.
6) الشرود وعدم الانتباه.

الاتصال في التدريب:

بناءً على تعريف الاتصال فإنه يمكننا أن نُعرف التدريب بأنه نقل محتوى تدريبي أو مهارة تدريبية من شخص (المدرب) إلى شخص/ أشخاص آخرين (متدربين) بحيث يتم فهم محتوى أو اكتساب المهارة بشكل صحيح من قبل المتدربين.

وبالرجوع إلى مكونات دائرة الاتصال الثمانية وربطها بالتدريب يمكن الوصول إلى الآتي:

1- الهدف:

من الضروري أن يكون الهدف من الاتصال في التدريب معروفاً قبل البدء فيه، وبشكل عام فإن هدف التدريب يجب أن يكون:

1) محدداً.

2) مُصاغاً بأسلوب واضح.

3) يتناسب مع قدرات المدرب.

4) يتناسب مع احتياجات المتدرب.

5) يمكن تحقيقه في الإطار العام للتدريب.

2- المُرسل (المدرب):

هو الذي يقوم بنقل الرسالة (المحتوى التدريبي) من خلال قناة اتصال (أساليب التدريب) إلى المتلقين (المتدربين). ويعتبر المدرب محور عملية الاتصال التدريبي.

3- الرسالة (المحتوى التدريبي):

يجب أن يتم إعدادها ومراجعتها مسبقاً قبل عرضها على المتدربين، ويجب أن تكون واضحة ومحددة وقابلة للتطبيق بواسطة المتدرب؛ ولذلك يجب مراعاة اختيار المعينات التدريبية وأساليب التدريب المناسبة لتوصيل المحتوى أو المهارة للمتدربين بصورة بسيطة وسهلة.

4- قناة الاتصال (أسلوب التدريب):

عبارة عن الأداة/ المعينات التدريبية أو أساليب التدريب التي تمّ استخدامها من قبل المدرب في توصيل المحتوى التدريبي أو المهارة للمتدربين، ويجب على المدرب أن يراعي الفروق الفردية بين المتدربين وذلك عند اختياره قناة الاتصال/ أساليب التدريب/ والمعينات التدريبية في توصيل المحتوى التدريبي أو المهارة المحددة.

5- المتلقين (المتدربين):

هم الأفراد الذين يتلقون المحتوى التدريبي أو المهارة أو الاتجاه المحدد والذين يُتوقع منهم استيعاب ذلك وإظهار ما يدلّ على الفهم (التغذية الراجعة) ثمّ تطبيق ما يتم التدريب عليه.

6- التغذية الراجحة:

وهي ما يصدر عن المتلقي (المتدرب) والذي يفيد بأنه تلقى المحتوى التدريبي واستوعبه تماماً.

7- الاستجابة:

هي ما سيقوم المتدرب بأدائه من مهام/ مهارات/ أعمال/ اتجاهات نتيجة لما اكتسبه من خلال التدريب.

8- بيئة الاتصال (بيئة التدريب):

وهي كل المؤثرات المحيطة بالمكان والأفراد المرتبطين بالتدريب من تجهيزات القاعة، الأجهزة والمعدات، حالة الجو، الخدمات، والتسهيلات المتوفرة... إلخ.

السمات الشخصية للمدرب الجيد:

1) الإنصات الجيد.
2) توصيل المعلومة بصورة واضحة.
3) الاتصال الغير اللفظي الفعال.
4) الاتصال اللفظي الفعال.
5) المشاركة.
6) وزن الأمور.
7) الانفعال المتوازن.
8) التمكن من المادة العلمية.
9) البساطة في الأداء.
10) المرونة.

11)تقبل آراء الآخرين.

12)الذوق الرفيع.

13)الثقة في النفس.

14)تقمص الأدوار بصورة جيدة.

15)رحابة الصدر.

16)الواقعية.

17)الإبداع والابتكار.

18)التلقائية.

الجزء الاول

التدريب والتعليم

الموضوع: التدريب والتعليم

الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- التعرف على مفهوم التدريب.
- التعرف على مفهوم ونماذج التعلم.
- معرفة الفرق بين التدريب والتعليم.
- التعرف على أهداف وفوائد التدريب.
- التعرف على مراحل وأنواع التدريب.

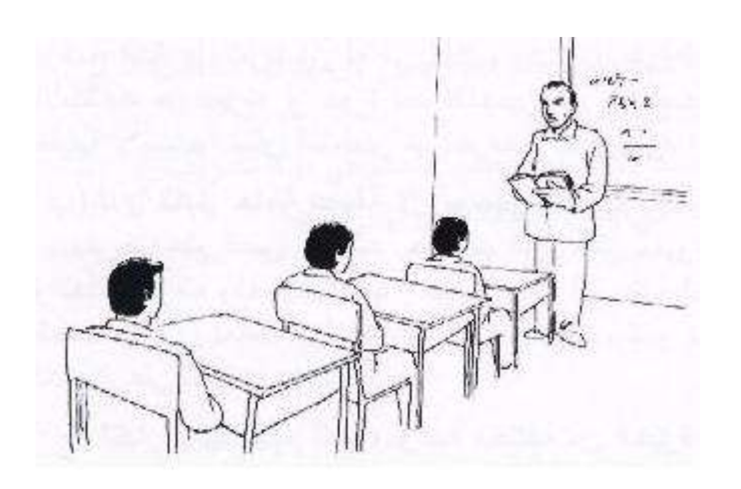


مفهوم التدريب:

يعرف التدريب بأنه "النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله قادراً على مزاولة عمل ما بهدف الزيادة الإنتاجية له وللجهة التي يعمل بها، أو نقل معارف ومهارات وسلوكيات جديدة لتطوير كفاءة الفرد لأداء مهام محددة في الجهة التي يعمل بتا".

مفهوم التعليم:

هو عملية تنمية معرفية للفرد لا تحتاج إلى هدف وظيفي محدد ومن خلالها يتم تنمية القدرات الفكية والتطبيقية بشكل عام.



نموذج تعليم الصغار:

تعليم الصغار هو ذلك النشاط الذي يتم فيه وضع المسئولية كاملة في أيدي المعلم ليقرر من يتعلم؟ وماذا ومتى يجب أن يتعلم؟ يكون دور التلاميذ في نموذج تعليم الصغار هو دور المستقبل الخاضع لتوجيهات المعلم وما يتلقاه من معلومات. لقد أفترض هذا النموذج أن الصغار شخصيات اعتمادية وأنهم يمتلكون خبرات قليلة تؤهلهم لاستخدامهم كموارد في التعليم وأنهم أصبحوا على استعداد لتعلم ما يقال لهم

لكي يستطيعوا التقدم إلى مراحل تالية وأن وعيهم بالتعلم يجعلهم يتمركزون ويجتمعون حول المحتوى الذي تقدمه الدروس، فهم مدفوعون تحت تأثير الضغوط الخارجية عليهم أو المكافآت التي تمنح لهم، إن الوسيلة الأساسية في تعليم الصغار تعتمد على تقنيات نقل المعلومات.

نموذج تعلم الكبار:

تعلم الكبار هو ذلك النشاط المخصص للكبار، أو المجهود الذي يبذله الفرد من أجل النمو الذاتي والهادف، وهو يمارس دون ضغوط رسمية ولا يكون مرتبطاً بشكل مباشر بوظيفة. عندما بدأ تعلم الكبار بصورة منظمة في الربع الأول من القرن العشرين كان النموذج الوحيد أمام معلمي الكبار هو نموذج تعليم الصغار، وكانت النتيجة أنه حتى وقت قريب كان يتم تعليم الكبار كما لو أنهم أطفال. هذا هو ما يبرر المتاعب العديدة التي لاقاها معلمي الكبار مثل النسبة العالية للتخلف الدراسي وقلة الحافز والأداء السيئ لذلك بدأ الجدال حول نموذج تعليم الصغار على أنه ربما لا يكون مناسباً للكبار. أقترح احدهم أن الكبار يتعلمون بشكل أفضل إذا اشتركوا بأنفسهم في تحديد متى وكيف وماذا يتعلمون. ولكن حتى الخمسينات لم يكن قد بدأ بعد البحث التجريبي على تعليم الكبار ولم تكن الاختلافات بين الصغار والكبار في مجال التعليم قد ظهرت بصورة جادة. وكانت دراسة أخرى قد أظهرت أن الكبار في الحقيقة يندمجون في التعلم بإرادتهم خارج نطاق التعلم الرسمي أكثر من اندماجهم في البرنامج التوجيهية وأنهم في الحقيقة أيضاً يوجهون أنفسهم بأنفسهم كمتعلمين.

ماذا نعرف عن الكبار كمتعلمين:

أ) يحتاج الكبار إلى معرفة لماذا يتعين عليهم تعلم شيئاً معيناً.

ولذلك فإن من المهام الأولى لمعلم الكبار هو تنمية "**الحاجة إلى المعرفة**" عند المتعلمين بأن يوضح قيمة ما يتعرضون له في حياتهم وأدائهم، على المعلم على

الأقل أن يثبت هذا بواسطة الاستشهاد من خبرته أو خبرة أحد الناجحين في هذا المجال والأفضل من ذلك أن يقدم خبرات حقيقية أو مشابهة تمكن المتعلمين من معرفة فوائد أن يعرفوا وما يمكن أن يفقدوه إذا لم يعرفوا.

ب) لدى الكبار حاجة عميقة لأن يوجهوا أنفسهم بأنفسهم.

تعريف علم النفس "**للراشد**" هو ذلك الذي حقق مفهوم الذات بحيث أنه مسؤول عن حياته واتخاذ قراراته وتحمل نتائجها. عندما نصل إلى هذه النقطة من امتلاكنا "**مفهوم الذات**" فإن الحاجة إلى أن نُعامل كراشدين من قبل الآخرين، تنمو داخلنا ونحتاج إلى أن نُعامل على أننا قادرين على تحمل مسؤولية أنفسنا.

ج) الكبار لديهم حجم أكبر ونوعية مختلفة من الخبرة عما يمتلكه الصغار:

كلما عشنا أطول كلما كانت خبرتنا أكثر وكلما تراكمت خبرات متنوعة لدينا، وهذا المخزون الكبير من الخبرة يؤثر في التعلم بطرق متعددة أهمها:

- يأتي الكبار إلى الموقف التعليمي بخلفية من الخبرة التي في ذاتها مورد غني لتعلمهم هم أنفسهم ولتعلم الآخرين، لهذا ففي تعلم الكبار تأكيد أكثر على استخدام طرق التعلم المستندة على الخبرة مثل المناقشات وتمارين حل المشكلات أو الخبرات الحقلية.
- لدى الكبار قاعدة أوسع من الخبرة التي يربطون بها الأفكار الجديدة والمهارات ويعطونها معنى أكثر غنى وخصوبة.
- من المتوقع أن مجموعة من ا لكبار، خاصة إذا كانوا في أعمار مخالفة سيكون لديهم اختلافات كثيرة في الاهتمامات والقدرات وأنماط التعلم بدرجة أكبر من الصغار.

مجموعات الكبار هي إذاً مجموعات غير متجانسة مما يتطلب اهتماماً أكبر بالتعلم والتوجيه الفردي.

الفصل الثالث
نظرية تعليم الصغار

نظرية تعليم الكبار
الفوارق بين تعليم الصغار والكبار
الفرق بين التدريب والتعليم
أهداف التدريب
فوائد التدريب للأفراد والمؤسسات
أنماط التدريب
دورة حياة التدريب

فوائد وأهمية تقدير الاحتياجات التدريبية للأفراد والمؤسسات

المعلومات الهامة التي يوفرها تقدير الاحتياجات التدريبية
التقدير الفعال للاحتياجات التدريبية

نظرية تعليم الصغار:

ترتكز نظرية تعليم الصغار على المبادئ الآتية:

- الصغار يتقبلون ما يقال لهم من معلومات دون تردد.
- الصغار لديهم المقدرة على التعلم بالإنصات السلبي.
- الصغار لا يحتاجون لربط خبراتهم السابقة بمعارف ومهارات جديدة.
- الصغار لا يحتاجون أن يكون لهم دور في إدارة العملية والتحكم في بيئة التعلم.
- الصغار لهم المقدرة على تعلم أشياء قد لا يستخدمونها البتّة.

نظرية تعليم الكبار:

ترتكز نظرية تعليم الكبار على المبادئ الآتية:

1) الكبار يتعلمون بالتطبيق والمشاركة.
2) الكبار يملون عند الجلوس بشكل سلبي بفترات طويلة.
3) الكبار ليس لهم المقدرة على الإنصات السلبي لفترة طويلة.
4) الكبار لا يقبلون أفكار وخبرات الآخرين بسهولة فهم يميلون لأن يكونوا شكاكين.
5) الكبار يتعلمون بسهولة الأشياء التي تفيدهم.
6) الكبار يتعلمون بشكل أحسن عندما يكون لهم بعض التحكم في بيئة التدريب.
7) الكبار يتعلمون الأشياء الجديدة التي يمكن ربطها بخبراتهم السابقة.

الفوارق بين تعليم الصغار والكبار:

هناك مفاهيم أساسية لتوضيح الفوارق بين تعليم الصغار والكبار كما هو موضح بالجدول التالي:

الفوارق بين تعليم الصغار والكبار

وجه المقارنة	منهج تعليم الكبار	منهج تعليم الصغار

	(التعليم الذاتي)	**(التعليم اعتماداً على معلم)**
شخصية المتعلم	مستقلة	تابعة
الخبرة	أحد مصادر المعرفة	مرحلة بناء الخبرة
التركيز	على المشكلة أو القضية	على المادة الدراسية
الحافز /الدافع	داخلي / ذاتي	خارجي(ثواب/ عقاب)
جو التعليم	غير رسمي، تقدير واحترام، مشاركة وتعاون	رسمي، سلطة المعلم، جو تنافسي
تحديد الاحتياجات	بالمشاركة	بواسطة المعلم
تحديد الأهداف والتخطيط	بالمشاركة	بواسطة المعلم
الأساليب التعليمية	تعتمد على الخبرة	تعتمد على نقل المعرفة
التقييم	بالمشاركة	بواسطة المعلم
الفترة الزمنية	يستمر مدى الحياة	ينتهي بمرحلة معينة

الفرق بين التدريب والتعليم:

هناك فوارق بين التدريب والتعليم يمكن توضيحها فيما يلي:

وجه المقارنة	**التعليم**	**التدريب**
الأهداف	تتلاءم الأهداف مع حاجة الفرد والمجتمع بصفة عامة.	أهداف سلوكية محددة لتجعل العاملين أكثر كفاءة وفاعلية في وظائفهم.
المحتوى	محتوى عام.	محتوى البرنامج التدريبي

		محدد تبعاً لحاجة العمل الفعلية.
المدة	طويلة.	قصيرة.
الأسلوب	أسلوب التلقي للمعارف الجديدة.	أسلوب الأداء والمشاركة.
المكاسب	معارف ومعلومات.	معلومات ومعارات.

أهداف التدريب:

تشمل أهداف التدريب ولا تقتصر على الآتي:

- اكتساب الأفراد المعارف المهنية والوظيفية وصقل المهارات والقدرات لإنجاز العمل على أكمل وجه.
- تطوير أساليب الأداء لضمان أداء العمل بفعالية.
- رفع الكفاءة الإنتاجية للفرد.
- تخفيف العبء على المشرفين والرؤساء.
- المساهمة في معالجة أسباب الانقطاع عن العمل.
- توفير احتياجات المؤسسة من القوى العاملة.
- الحد من الأخطاء والفاقد والاستفادة من القوى العاملة والأدوات والأجهزة والآلات المستعملة إلى أقصى حد ممكن.
- مساعدة كل موظف على فهم وإدراك العلاقة بين عمله وعمل الآخرين وبين أهداف الجهة التي يعمل بتا.

فوائد التدريب للأفراد والمؤسسات:

التدريب الجيد يؤدي إلى فوائد للأفراد الذين يتلقون التدريب وللمؤسسات التي يعمل بها هؤلاء الأفراد على حد سواء. فمن الفوائد التي تعود على الأفراد المتدربين ما يلي:

- تحسين الأداء.
- زيادة المقابل المادي.
- زيادة فرص الترقي إلى وظائف أعلى أو الحصول على وظيفية أحسن في مؤسسة أخرى.

أما بالنسبة للمؤسسات فمن الفوائد المتحققة من التدريب ما يلي:

- يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والمخرجات من خلال تحسين المهارات والأداء الوظيفي.
- زيادة جودة المنتجات مما يزيد من إشباع حاجات العملاء.
- تحسين صورة المؤسسة مما يؤدي إلى جذب المزيد من العملاء والموظفين المحتملين.
- تقليل التكاليف وبالتالي زيادة الأرباح من خلال تحسين وتحديد الأدوار والصلاحيات للعاملين بالمؤسسة.
- للتدريب أثر تطبيقي إذ أن التدريب الناجح يشجع الآخرين بالمؤسسة على اكتساب معارف ومهارات وأفكار وتقنيات جديدة.
- وجود وحدة تدريب بالمؤسسة يحسن من قدراتها على إدخال دعم أو تغيير السياسات ونظم العمل عندما يتطلب الأمر ذلك.

أنماط التدريب:

تصنيف التدريب: هناك عدة أسس لتصنيف التدريب منها:

(أ) التصنيف حسب مكان التدريب:

- التدريب الداخلي: هو تدريب الشخص داخل المؤسسة التي يعمل بتا.

- التدريب الخارجي: يتم بواسطة مؤسسة أو شخص من خارج المؤسسة التي يعمل بها الموظف.

(ب) التصنيف حسب المرحلة.

- تدريب ما قبل الخدمة: وهو التدريب الذي يخضع له الملتحقون حديثاً بمؤسسة ما، أو لتأهيل أشخاص تمت ترقيتهم لوظيفة أعلى داخل المؤسسة أو إسناد مهام جديدة إليهم.
- التدريب أثناء الخدمة: وهو التدريب الذي يقدم للأشخاص أثناء الخدمة والذين يؤدون مهام محددة.

(ج) التصنيف حسب مستوى التدريب:

- تدريب تنويري
- تدريب تشغيلي
- تدريب تطبيقي

(د) التصنيف حسب مجال التدريب.

- تدريب تنموي
- تدريب مهني
- تدريب إداري
- تدريب فني

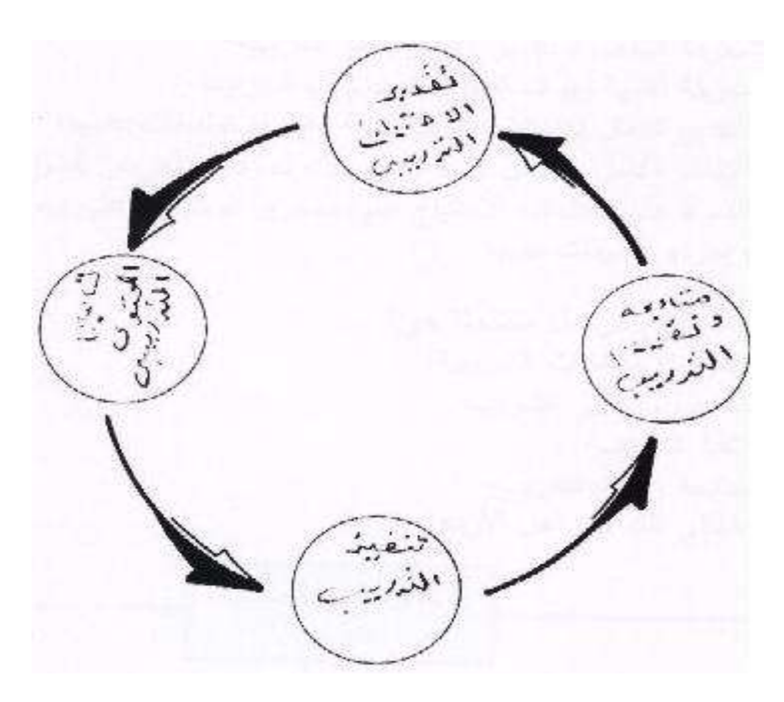
الأنشطة التدريبية:

هناك العديد من الأنشطة التدريبية إلا أن أكثرها شيوعاً هي:

- الدورات التدريبية.
- ورش العمل

- الزيارات الميدانية.
- تبادل الخبرات.
- التدريب الذاتي.

الجزء الثاني
دورة حياة التدريب



- **تقدير الاحتياجات التدريبية.**
- **تصميم وتجهيز التدريب.**
- **تنفيذ التدريب.**
- **متابعة وتقييم التدريب.**

دورة حياة التدريب

الموضوع: تقدير الاحتياجات التدريبية.

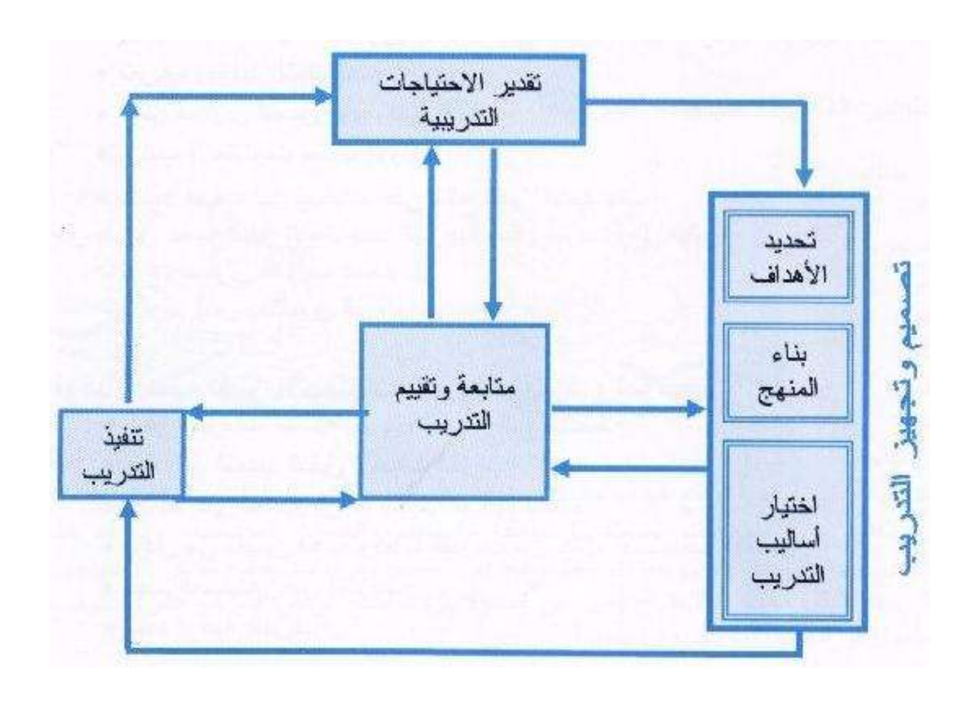
الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- فهم واستيعاب دورة حياة التدريب.
- معرفة المقصود بتقدير الاحتياجات التدريبية.
- معرفة أهمية وفوائد تقدير الاحتياجات التدريبية.
- التقدير الفعال للاحتياجات التدريبية وإجراء تطبيقات عليها.
- الإلمام الكامل بوسائل جمع المعلومات للمؤسسة لغرض التدريب.
- القدرة على اكتشاف الاحتياج على مستوى الوظيفية وعلى مستوى الأفراد، وإجراء تطبيقات عليها.

لدورة حياة التدريب أربع مراحل متداخلة هي:

- تقدير الاحتياجات التدريبية.
- تصميم وتجهيز التدريب.
- تنفيذ التدريب.
- متابعة وتقييم التدريب.

ويوضح الشكل التالي تلك المراحل الأربع:

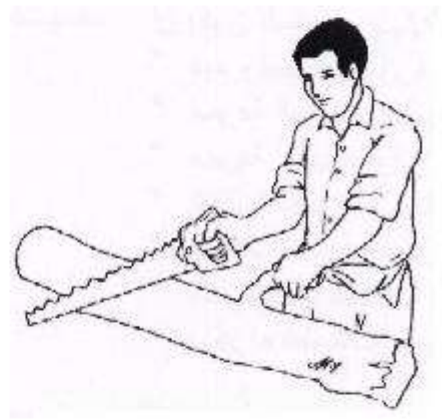


ويمكن استعراض كل مكون من مكونات دورة حياة التدريب بالتفصيل كما يلي:

أولاً: تقدير الاحتياجات التدريبية:

1. الاحتياج التدريبي:

هو مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية. يحدث الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي للفرد أو المؤسسة، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفية معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.



2. تقدير الاحتياج التدريبي:

هي العملية التي يتم بها تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية واتخاذ القرارات ووضع الخطط بشأن تلبية هذه الاحتياجات.

1) تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب.
2) تعريف وتحديد الاحتياجات.
3) قياس مستوى القصور ومعوقات الأداء.
4) ترتيب الاحتياجات حسب الأولوية.
5) تحديد أهداف التدريب بناء على نتائج تقدير الاحتياجات.

وعن طريق عملية تقدير الاحتياجات التدريبية يمكن التوصل إلى الآتي:

- نوع ومستوى التدريب المطلوب.
- الأفراد الذين يحتاجون إلى تدريب.

فوائد وأهمية تقدير الاحتياجات التدريبية للأفراد والمؤسسات:

1) يوفر معلومات أساسية يتم بناءً عليها وضع المخطط.
2) يقود إلى التحديد الدقيق لأهداف التدريب.
3) يساعد على تصميم برامج تدريب موجهة للنتائج.
4) يؤدي على تحسين فعالية وكفاءة التدريب من خلال الاستهداف الأفضل.

5) يحدد المستهدفين من التدريب.
6) يحدد نوعية التدريب.
7) يوفر المعلومات عن العاملين من حيث العدد، العمر، الاهتمامات، الخلفيات الأكاديمية والعملية، الوظائف، المسئوليات والاتجاهات فيما يتعلق بالتدريب.
8) يحدد الصعوبات ومشاكل الأداء التي يعانيها العاملون بالمؤسسة.
9) يوفر وثائق ومواد للتدريب.
10)يزيد من مشاركة العاملين في مناقشة الأمور المتعلقة بالعمل.
11)يساعد المدربين على تصميم برامج تلبي احتياجات المتدرب بدقة.
12)يساعد على تجنب الأخطاء الشائعة في التدريب وهي إضاعة الكثير من الوقت في تناول بعض الموضوعات المعقدة غير الهامة نسبياً بدلاً عن الموضوعات كبيرة الأهمية والغي معقدة.

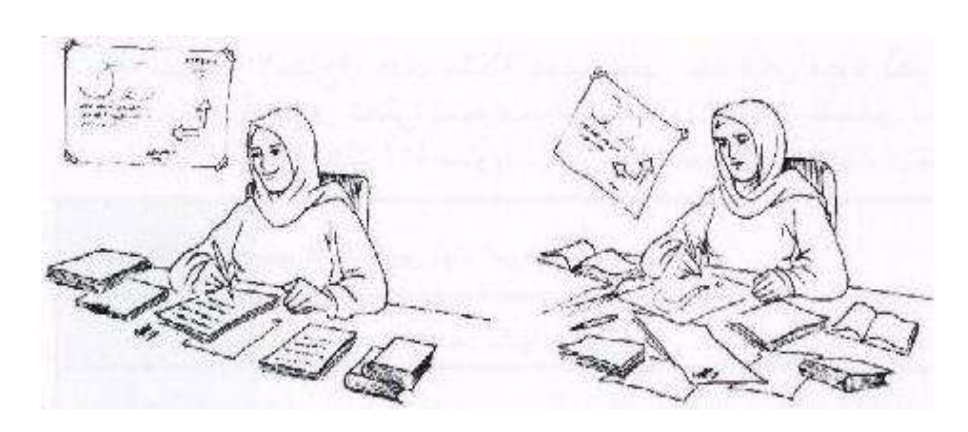
المعلومات الهامة التي يوفرها تقدير الاحتياجات التدريبية:

1) تحديد نوع التدريب المطلوب ومكان إجراء التدريب.
2) الجدول الزمني للأنشطة التدريبية.
3) الموارد المطلوبة للتدريب (مواد بشرية، مالية، ... الخ).
4) اختيار وتصميم مواد وأساليب التدريب المناسبة.
5) ييسر الاتصال بين المؤسسة والجهات التدريبية.
6) الترويج للمجالات الجديدة في التدريب.

التقدير الفعال للاحتياجات التدريبية:

هناك الكثير من الصعوبات التي قد تحول دون التنفيذ الفعال لتقدير الاحتياجات التدريبية على أرض الواقع فهناك مشاكل متعلقة بالموارد من حيث الوقت والتكاليف إضافة إلى العديد من الصعوبات المختلفة والمتعلقة بالمفاهيم والسمات المؤسسية.

وإدراك هذه الأمور في المراحل الأولى يساعد بشكل عام في تصميم إجراءات عملية لتقدير الاحتياجات التدريبية بشكل ملائم. فالاحتياج يعبر عن الفجوة بين الوضع الراهن (ما هو كائن) والوضع المأمول أو المثالي (ما يجب أن يكون).





إذا طبقنا هذا المفهوم على متدرب ما فإن ذلك يحدد (الفجوة في القدرات) وهي النقص في المعارف والخبرات والسلوك والاتجاهات التي تحول دون القيام بأداء المهام الوظيفية بالمستوى المطلوب.

ما هي المعارف والخبرات والاتجاهات المطلوبة للوظيفة

فجوة القدرات

ما هي المعارف والمهارات والاتجاهات التي يملكها الفرد حالياً

ميزة هذا النموذج أنه يفرّق بين نوعين من الإجراءات المحتملة عند اكتمال عملية تقدير الاحتياجات على النحو التالي:

تأهيل الموظف للوظيفة: وذلك باختيار وتوفير التدريب المناسب.

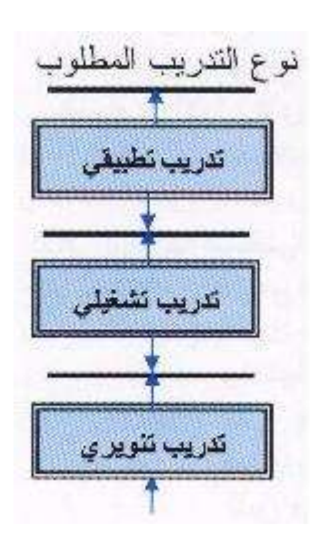
تفصيل الوظيفة على الموظف: وذلك بأن يعاد تحديد الوصف الوظيفي (مهام ومسئوليات شاغل الوظيفة) لتناسب معارف، مهارات واتجاهات الموظف.

معرفة مستوى الاحتياج: هناك مشكلة حقيقة تظهر عند قياس فجوة القدرات وذلك بسبب صعوبة تحديد المستوى الحالي للمعارف، المهارات والاتجاهات لشخص ما كلياً أو جزئياً، لتسهيل هذا ا لأمر فإن هناك (5) مستويات يمكن استخدامها لوصف مستوى شخص ما.

1-	**الانعدام**	معرفة الشخص بهذا الموضوع معدومة تماماً.
2-	**النقص**	بعض المعرفة العامة لكنها غير كافية.
3-	**الكفاية**	قدر مناسب من المعارف والمهارات للقيام بالمهام لكن الأداء غير فعال.
4-	**الدقة**	المستوى المطلوب لتحقيق دقة وانتظام الأداء.
5-	**الإتقان**	الجمع بين الدقة والسرعة في الأداء.

ويمكن تحديد نوع التدريب بناءاً على مستوى الأداء المطلوب على مستويات الأداء على النحو التالي

1) **الإتقان**	القدر المثالي من المعارف، المهارات والاتجاهات.
2) **الدقة**	معارف، مهارات واتجاهات للأداء الدقيق.
3) **الكفاية**	قدر مناسيب من المعارف، المهارات والاتجاهات للقيام بمهام وظيفية محددة.
4) **النقص**	قدر غير كافٍ من المعارف، المهارات والاتجاهات عن الموضوع.
5) **الانعدام**	لا يملك أي معلومات عن الموضوع



رسم توضيحي 1

وفي معظم الأحيان يوجه التدريب لمعالجة فجوات الأداء بين المستويين الثاني والرابع.

الفصل الرابع
مستويات التدريب

مفاهيم الإدراك المحتملة للاحتياجات التدريبية
وسائل جمع المعلومات حول الاحتياجات التدريبية للمؤسسة
الاحتياجات التدريبية على المستوى الوظيفي

استمارة إجراءات تحليل الفجوة للوظيفة

استمارة تحليل الفجوة للوظيفة
الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد
استمارة تحليل الفجوة للفرد
أفعال الأهداف المتعلقة بالمعارف

أفعال الأهداف المتعلقة بالمهارات

أفعال الأهداف المتعلقة بالاتجاهات

تصميم المحتوى التدريبي

خطوات تصميم المحتوى التدريبي

مستويات التدريب:

بعد تحديد فجوة الاحتياج التدريبي تأتي مرحلة المعالجة وهي تحديد مستوى التدريب المطلوب للفرد لردم تلك الفجوة... وهناك ثلاثة مستويات للتدريب:

- **التدريب التنويري:**
- المستوى الأول الذي يتم توفيره من التدريب والغرض منه رفع الوعي لدى المستهدفين فيما يتعلق بأهمية موضوع أو أمر ما. وهذا النوع من التدريب يهدف في المقام الأول إلى ردم الفجوة بين المستوى الأول والثاني من الاحتياجات التدريبية.
- **التدريب التشغيلي:**

هذا النوع من التدريب يشمل نوعين من المتدربين:

- **النوع الأول:** هم المتدربين الذين لا يملكون قدراً كافياً من المعارف والمهارات والاتجاهات حول موضوع ما.
- **النوع الثاني:** هم الذين يملكون قدر مناسب من المعارف والاتجاهات اللازمة للقيام بمهام وظيفة محددة وهذا النوع من التدريب يهدف إلى رفع مستوى أداء الذين في المستوى الأول والثاني إلى المستوى الثالث.
- **التدريب التطبيقي:**

هو التدريب المتخصص في مجال عمل المتدرب وربما يفيد هذا النوع في متابعة التدريب التشغيلي وهو يهدف إلى تحسين القدرات الأدائية للمتدرب في بيئة تشابه الظروف التي تتطلبها مسؤولياته الوظيفية. وهذا النوع من التدريب يهدف إلى رفع مستوى الأداء من المستوى الثالث إلى المستوى الرابع.

مفاهيم الإدراك المحتملة للاحتياجات التدريبية:

هناك نوعان من مفاهيم الإدراك هي:

أ) الاحتياجات غير المُدْرَكَة:

1- مشكلة أداء غير مُدْرَكَة (الشخص يفتقر إلى كل المعارف الخاصة بفجوة الأداء).
2- مشكلة أداء مُدْرَكَة ولكن ليس هناك وعي بأن هذه المشكلة بسبب نقص التدريب. (الشخص بحاجة إلى توعيته بدور التدريب في معالجة مشكلات الأداء).

ب) الاحتياجات المُدْرَكَة:

- مشكلة أداء مُدْرَكَة حيث أن هناك وعي بنوع التدريب المطلوب لكن ليس هناك قدرة على تحديد كمية التدريب المطلوبة (الشخص يعي بالمجال الذي يحتاج فيه إلى تدريب لكن لا يمكن الاعتماد عليه في تحديد كمية ومستوى التدريب المطلوب.
- مشكلة أداء مُدْرَكَة معه امتلاك المقدرة على تحديد نوع وكمية التدريب المطلوب (الشخص الذي يعي تماماً احتياجاته التدريبية) وهي الأندر في كل الأحوال.

وسائل جمع المعلومات حول الاحتياجات التدريبية للمؤسسة:

1- **تحليل السجلات الخاصة بالمؤسسة:** إحصائيات العاملين، تقارير التدريب، تقارير الأداء للأفراد، القرارات الخاصة بالقوى العاملة... إلخ.
2- **المقابلات الرسمية وغير الرسمية** مع المسؤولين الرئيسين.
3- **الملاحظات المباشرة.**
4- **مسح المناخ العام:** لمعرفة شعور واتجاهات العاملين نحو الأعمال التي يقومون بها.
5- **العصف الذهني:** للحصول على وجهات نظر العاملين في المؤسسة عن الاحتياجات التدريبية **عن طريق الاستبيان** المناسب للوظيفة التي يشغلها الموظف.

الاحتياجات التدريبية على المستوى الوظيفي:

الاحتياج على المستوى الوظيفي يوجه لتحديد المعارف، المهارات والاتجاهات المحددة المطلوبة للأداء المناسب لوظيفة ما. ولإجراء ذلك فمن الضروري القيام بالآتي:

أ) تحديد طبيعة ومحور المهام والعمليات التي تغطيها الوظيفة المحددة (تحليل الوظيفة): الوظيفة تشمل العديد من المهام التي يتطلب أن يقوم بتا شاغل الوظيفة والغرض من تحليل الوظيفة يكمن في:

- تحديد المهام المدرجة تحت عنوان الوظيفة المعنية.
- مساعدة الموظف على تحديد أهم هذه المهام.

وينتج عن هذه العملية قائمة من المهام التي من المطلوب أن يقوم بها شاغل الوظيفة بعد ذلك يتم تحديد مستوى أداءه لكل واحدة من هذه المهام حتى يتسنى وضع إطار البرنامج التدريبي المناسب.

ب) تحديد المهام التي تُعطى الأولوية في البرنامج التدريبي: ويعتمد تقدير الاحتياج التدريبي لهذه المهام على ثلاثة اعتبارات:

1. الأهمية النسبية لكل مهمة.
2. معدل تكرار القيام بالمهمة.
3. مدى صعوبة أو سهولة تعلم المهمة.

ولذلك تتمثل أهمية تحليل الوظيفة في أنها تفيد المدرب في استبعاد بعض المهام غير الهامة نسبياً والتركيز على الأكثر أهمية والأكثر تكراراً والتي يمكن تعلمها.

استمارة إجراءات تحليل الفجوة للوظيفة

الخطـوات	ملاحظـات
1. ضع قائمة بالمهام التي	ليس بالضرورة التدريب على كل المهام إذ

تتضمنها الوظيفة المعينة	سيتم حذف بعضها في الخطوات التالية.
2. حدد ما هو معدل تكرار القيام بكل مهمة من هذه المهام	استخدم نظام لحساب النقاط لكل مهمة على النحو التالي: 1- بشكل دائم ومستمر. 2- بشكل منتظم. 3- أحياناً. 4- نادراً.
3. حدد الأهمية النسبية لكل مهمة.	استخدم نظام حساب لكل مهمة على النحو التالي: 1-غاية في الأهمية. 2-متوسطة الأهمية. 3-قليلة الأهمية.
4. قدر صعوبة تعلم المهمة.	استخدم نظام حساب لكل مهمة على النحو التالي: 1. غاية في الصعوبة. 2. صعبة جداً. 3. متوسطة الصعوبة. 4. سهلة.
5.أحسب مجموع النقاط بالنسبة لكل مهمة.	المهام التي تحرز مجموعاً أقل من النقاط هي الأكثر أولوية وهي التي يجب أن تُضمّن في البرنامج التدريبي.
6. راجع القائمة لتحديد	من المعلومات الموجودة على القائمة والتي

المهام التي يتم التركيز عليها.	تمت في الخطوات السابقة، يمكن تقليص العدد والاقتصار فقط على المهام التي يتم التركيز عليها.
7. إذا كان ممكناً، ناقش هذا التحليل مع الشخص المناسب في المؤسسة المعنية	من الأفضل الحصول على التأكيد حول النتائج التي توصلت إليها من الأشخاص المعنيين بالمؤسسة أو مع شخصيات أخرى مارست نفس هذا العمل من قبل.

استمارة تحليل الفجوة للوظيفة

اسم الموظف..

المهمة	معدل القيام بها	أهميتها النسبية	صعوبة تعلمها	مجموع النقاط

الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد:

تقدير الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد هو تعريف الاحتياج كفجوة قدرات بين مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات الموجودة حالياً والمستوى المأمول للشخص

المعني بمهام وظيفته. وبما أن الهدف النهائي للتدريب هو تزويد الأفراد المتدربين بالمستوى المطلوب من الكفاءة للقيام بوظائفهم فإن هذا المستوى من تقدير الاحتياجات يمثل القاسم المشترك بين كل مستويات تقدير الاحتياجات التي ذكرت في السابق.

وتتمثل أهمية تقدير الاحتياجات على مستوى الفرد في إنها تساعد المدرب على تحديد:

- من يحتاج إلى تدريب؟
- ما الذي يحتاج إليه من تدريب؟
- كيف يمكن تحقيق ذلك بالشكل الأفضل؟

وهناك طريقتان لتقدير الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد:

- تقييم الأداء.
- تحليل الفجوة.

أما الأسباب المتعبة من خلال هذه الطرق فإنها تشمل الآتي:

- الملاحظات.
- النقاش الجماعي.
- الاستبيانات.
- الاختبارات.
- السجلات والتقارير.
- المقابلات.
- عينات من العمل.

استمارة إجراءات تحليل الفجوة للفرد

الخطــوات	الملاحظــات

ضع قائمة بالمهام أو المحتويات التي تود تضمينها في النشاط التدريبي.	يتم أخذ هذه المهام من استمارة إجراءات تحليل الوظيفة وهي تشمل فقط المهام التي تم تحديدها كمجالات للتدريب
تحديد المستويات المطلوبة للأداء لكل مهمة.	تحديد الأجهزة، المعدات والمعوقات والظروف التي سيقوم فيها الموظف بأداء عمله فيها.
تحديد المستوى الحالي لقدرات وخبرة الموظف.	ما هو المستوى الحالي الذي يؤدي به الموظف كل واحدة من المهام المحددة.
حدد ما إذا كانت هناك فجوة.	إذا كان هناك اختلافاً بين ما يقوم به الموظف حالياً وما يجب عليه القيام به فهذا يعد دليلاً على وجود فجوة.
حدد ما إذا كانت هذه الفجوة فجوة تدريبية.	ليست كل الفجوات التي يتم تحديدها تتطلب تدريباً لحلها.

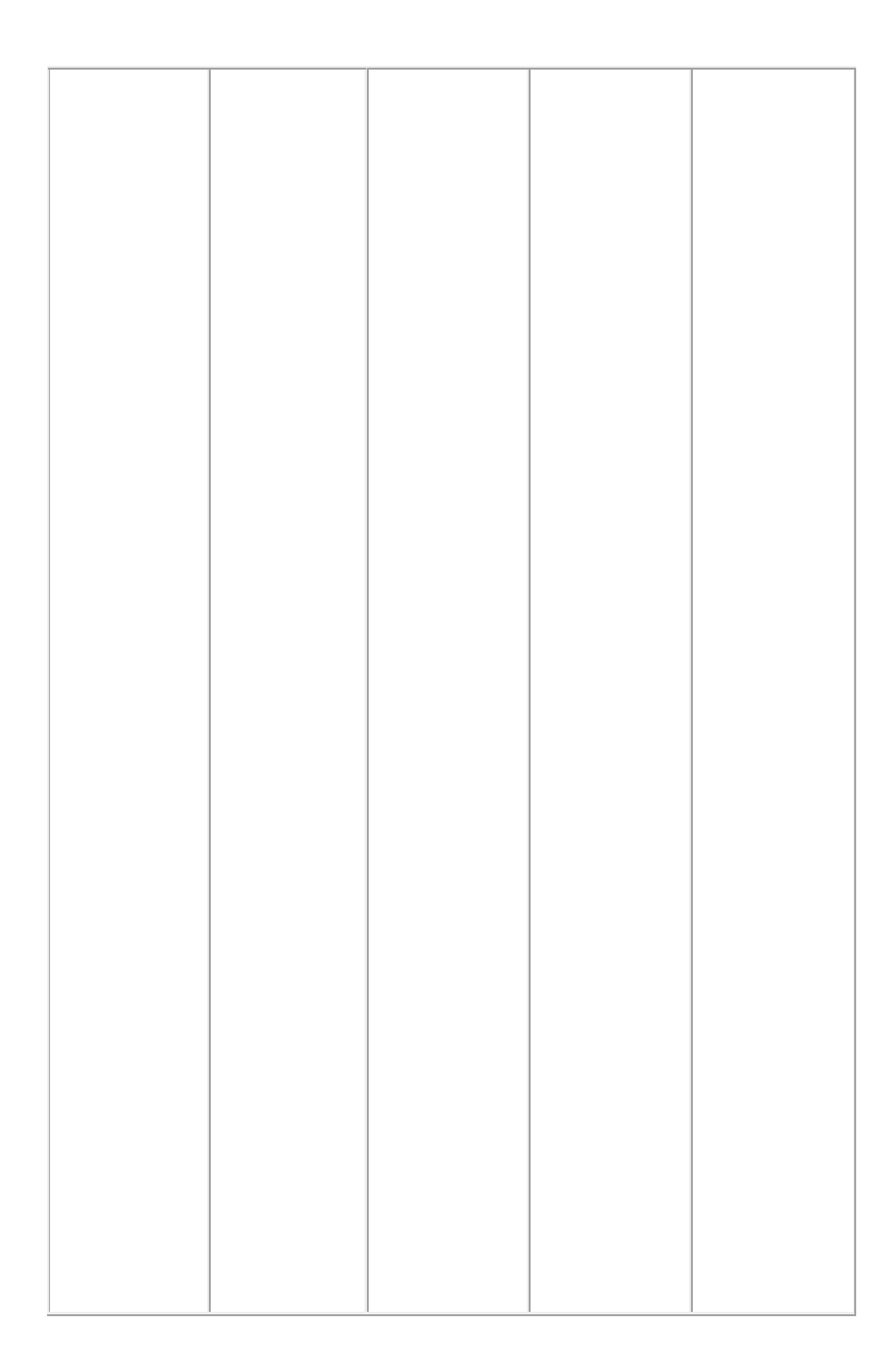
استمارة تحليل الفجوة للفرد

الوظيفة..

تحديد المهام بالتفصيل	**المستوى المطلوب**	**المستوى الحالي**	**الفجوات**	**الفجوات التدريبية**

ثانياً: تصميم وتجهيز المحتوى التدريبي:

الموضوع: تصميم وتجهيز المحتوى التدريبي.



ثانياً: تصميم وتجهيز المحتوى التدريبي:

الموضوع: تصميم وتجهيز المحتوى التدريبي.

الهدف: عند نهاية الجلسة يكون المتدرب قادراً على:

- القدرة على صياغة أهداف المحتوى وإجراء تطبيقات عليها.
- معرفة كيفية الإعداد والتجهيز لتصميم محتوى وحقيبة تدريبية.
- إعداد وتصميم خطة جلسة تدريبية.



صياغة أهداف المحتوى:

يتم صياغة أهداف المحتوى بالشكل الذي يوضح الأشياء التي سيكون المتدرب قادراً على أدائها بانتهاء الدورة التدريبية. وعند ترجمة الاحتياجات التدريبية إلى أهداف هناك ثلاثة مجالات يجب التركيز عليها:

(أ) المعارف:

على الرغم من أن المعارف وحدها لا تؤدي إلى تغيير في الأداء، إلا أن معظم عمليات التعلم تتضمن نوعاً من المعارف. واحدة من الصعوبات المحتملة في صياغة الأهداف المتعلقة بالمعارف هو التمييز بين الموضوعات التي تؤثر بشكل مباشر على أداء المتدربين وتلك التي ترفع من درجة الوعي والفهم العام لديهم.

(ب) المهارات:

من السهولة كتابة أهداف التعلم بالنسبة للمهام المتعلقة بالمهارات، حيث أنه من السهولة ملاحظة وتحديد المهارات، لذلك فإنه يمكن صياغتها كأهداف بصورة محددة أكثر منها في المجموعتين الأخريين.

(ج) الاتجاهات: هذا هو أكثر المجالات إثارة للجدل في التعلم وأقلها قابلية للقياس، لكن من الأهمية بمكان وضع أهداف متعلقة بالاتجاهات عند صياغة أهداف التدريب.

هناك العديد من القوائم سابقة الإعداد في أدبيات التدريب فيما يتعلق بصياغة أهداف التدريب، هذه الأفعال تستخدم في ترجمة الاحتياجات إلى مؤشرات أداء.

بعض الأمثلة لصياغة أهداف تدريبية:

بنهاية الدورة التدريبية يكون المتدرب قادراً على:

- **إجراء** تحليل أسعار المنتجات الزراعية.
- **قياس** تأثير السياسات الزراعية على المزارعين في القطاع التقليدي.
- **تحليل** أثر نظم الري الحديثة على دخل الأسر الريفية.

أفعال الأهداف المتعلقة بالمعارف:

يحلل- ينصف- يوضح- يقارن- يحدد- يصف- يفرق- يميز- يقيم- يشرح- يعبر- يسمي- ينظم- يدرج- يسجل- يكتب- يعرف.

أفعال الأهداف المتعلقة بالمهارات:

يجمع- يعتمد- يوصل- يبني- يتحكم- يصمم- يناقش- يرسم- ينفذ- يصلح- يركب- يصيغ- يقيس- يعالج (بيانات)- يظهر- يطبق.

أفعال الأهداف المتعلقة بالاتجاهات:

ينقل– يوافق– يسمح– يختار– يتعاون– ينقد– يدافع– يشجع– يساعد– يوصي– يشارك– ينصح.

تصميم المحتوى التدريبي:

بعد أن يتم تحديد وتوضيح أهداف التدريب، فإنه من الضروري تحديد المجالات التي سيركز عليها المحتوى التدريبي، تسمى هذه العملية تصميم المحتوى التدريبي وهي خطوة هامة جداً في ترجمة أهداف التدريب إلى برنامج تعلم فعلي.

بشكل عام فإن المحتوى التدريبي هو عبارة عن حصر لكل المحتويات (المواضيع) التي يتطلب تعلمها، إذ أنه يشمل الموضوعات الرئيسية والفرعية وقد يمتد إلى مرحلة تحديد مستويات متعددة من التفاصيل.

خطوات تصميم المحتوى التدريبي:

- تحديد محتوى الدورة التدريبية.
- تصنيف المحتوى التدريبي.
- ترتيب المحتوى التدريبي.
- اختيار الأسلوب المناسب لتديم كل جزء من أجزاء المحتوى التدريبي.
- تحديد الزمن اللازم لتقديم كل جزء من أجزاء المحتوى التدريبي.

(أ) تحديد محتوى الدورة التدريبية:

محتوى أي دورة تدريبية يرتبط بشكل عام بالأهداف المحددة لتلك الدورة التدريبية، وعليه فإنه عند تحديد المحتوى يجب أن نضع الأشياء التالية في الاعتبار:

- هل يغطي المحتوى أهداف الدورة التدريبية؟
- هل يلبي المحتوى المقترح الاحتياجات التدريبية للمتدرب؟
- هل يؤدي المحتوى المقترح إلى مستوى الأداء المطلوب؟
- ما هو رأي المدربين الآخرين الذين يدربون في نفس المجال في المحتوى المقترح؟

(ب) تصنيف المحتوى التدريبي:

في هذه الخطوة يتم تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع، حيث أن ذلك يمثل أهمية كبيرة في الاعتبارات التنظيمية (تخصيص الوقت اللازم لمختلف الموضوعات).

ولذلك يتم تقسيم المحتوى إلى موضوعات غاية في الأهمية، مهمة، إضافية أو اختيارية.

(ج) ترتيب المحتوى التدريبي:

بعد تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع يتم تحديد الترتيب الذي يتم به عرض الموضوعات المختلفة في المحتوى التدريبي. ويكون ذلك إلى حد ما وفقاً للترتيب المنطقي من وجهة نظر المتدرب.

وفي معظم الأحيان يكون الترتيب وفقاً للآتي:

- ظروف المتدرب (الخلفية والإلمام بالموضوع، الزمن المتاح)
- نظرية التدريب التي تتبناها الدورة التدريبية.
- من العام إلى المحدد.
- من المختصر إلى التفصيلي.
- من المعلوم إلى المجهول.
- من النظري إلى العملي.

(د) اختيار الأسلوب المناسب لتديم كل جزء من أجزاء المحتوى التدريبي:

يتم اختبار الأسلوب التدريبي الذي يتناسب مع طبيعة كل موضوع تدريبي وعدد المتدربين ومستواهم ووقت التدريب... الخ. والمحتوى التدريبي الفعال هو الذي يتميز باحتوائه على مجموعة متنوعة من أساليب التدريب لتحقيق الهدف.

(هـ) تحديد الزمن اللازم لتقديم كل جزء من أجزاء المحتوى التدريبي:

الفصل الخامس
إعداد الحقائق التدريب

خطوات إعداد الحقيبة التدريبية
إعداد خطة جلسة تدريبية
مكونات خطة الجلسة
وضع خطة الجلسة

استمارة خطة جلسة تدريبية

متابعة التدريب
تقييم التدريب
أهداف متابعة وتقييم التدريب
مراحل متابعة وتقييم المتدربين
طرق تقييم التدريب
معينات التدريب

أنواع المعينات التدريبية

خطوات التنفيذ

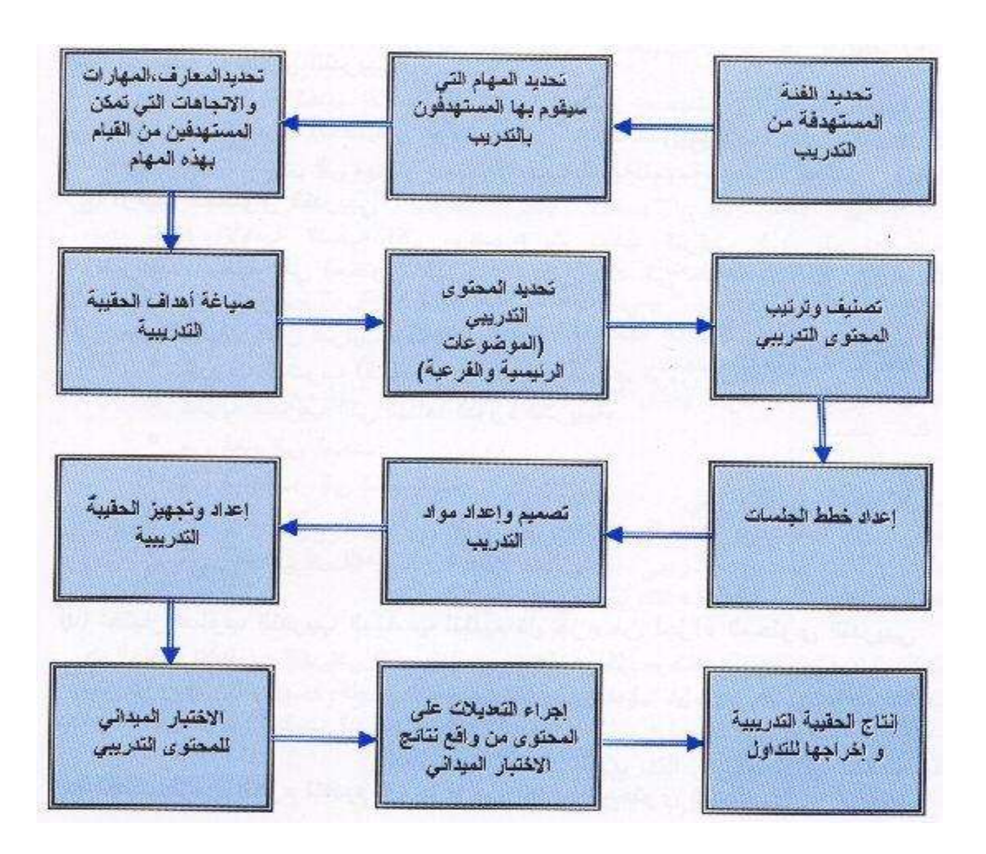
إعداد الحقائق التدريب:

مفهوم الحقيبة التدريبية:

هي عبارة عن محتوى تدريبي في مجال / مجالات مختلفة يتم استخدامه بواسطة مدرب لتحقيق أهداف محددة. وتشتمل الحقيبة التدريبية على أدبيات ورسومات توضيحية ومعينات وأساليب تدريبية خطط جلسات تدريبية وملاحق تمّ تجميعها من مصادر أو من خلال واقع التجارب والخبرات العملية الميدانية. ويتم إعداد الحقائب التدريبية عبر سلسلة من الخطوات والعمليات كما هو موضح في الشكل التالي:

خطوات إعداد الحقيبة التدريبية:

يوضح الشكل التالي الخطوات المتبعة لإعداد الحقائب التدريبية:



ثالثاً: تنفيذ التدريب:
إعداد خطة جلسة تدريبية:

خطة الجلسة التدريبية هي الخطوط العريضة لما سيقال ويفعل خلال فترة زمنية معينة أثناء التدريب، وهي تمثل دليل للمدرب عن كيفية تنفيذ الجلسة التدريبية، حيث أنها توضح متى تستخدم المعينات التدريبية، الزمن المخصص لكل جزء والتوقع للأسئلة التي قد يطرحها المتدربون، وخطة الجلسة التدريبية تجنب المدرب ضياع الوقت أو الانحراف عن الموضوع وتساعده على تحقيق أهداف الجلسة بالصورة المطلوبة.

مكونات خطة الجلسة:

- رقم الجلسة.

- عنوان الموضوع.
- الأهداف.
- النشاط.
- الزمن.
- أساليب التدريب.
- المعدات والأجهزة.
- البدائل (السيناريوهات المختلفة للأساليب والمعينات).
- معلومات عن الموضوع.

وضع خطة الجلسة:

وضع خطة الجلسة التدريبية يتطلب القيام بست عمليات هي:

(1) جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع:

- اجمع كل المعلومات المتعلقة بالموضوع واكتب كل ما تعرفه.
- ضع أسئلة يمكن أن تُوجّه للمدرب.
- أجمع مواد تدريب تدعّم المحتوى.
- حدد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لكل مادة.

(2) تحديد المحتوى التدريبي:

عند تحديد المحتوى التدريبي لا بد من وضع الآتي في الاعتبار:

- من هو المتلقي؟
- ما هي الأهداف؟
- ما هي المدة الزمنية؟

ومن ذلك يتضح أننا نحتاج في تحديد المحتوى التدريبي إلى ترتيب المعلومات حسب الأولوية والأهمية على النحو التالي:

أ) الأولوية الأولى: وهي المعلومات الأساسية التي يجب معرفتها عن الموضوع لتحقيق أهداف الجلسة والتي إذا لم تقدم لا يفهم الموضوع بأي حال من الأحوال.

ب) الأولوية الثانية: معلومات يستحسن معرفتها وهي المعلومات المفيدة التي تدعم وتضيف قيمة للمعلومات الأساسية. وهي تشمل المعلومات التي تساعد المتدربين على الفهم الجيد للموضوع حيث تعمق معارفهم فيه.

ج) الأولوية الثالثة: معلومات لا بأس من معرفتها وهي معلومات عَرَضية يمكن تقديمها إذا سنحت الفرصة والوقت وهي تشمل المعلومات العامة التاريخية والتفاصيل الصغيرة التي قد تكون جديرة بالمعرفة.

(3) تنظيم المحتوى التدريبي للجلسة بشكل متسلسل:

بعد تحديد المحتوى التدريبي للجلسة، يتم تنظيمه بشكل منطقي والترتيب المنطقي لمحتوى الجلسة يتبع عادة الأنماط التالية:

- من العام إلى الخاص.
- من المعلوم إلى المجهول.
- من النظري إلى العملي.
- من السهل إلى المعقد.
- التسلسل الزمني.

ومن ثم يتم تقسيم المحتوى إلى أقسام تشمل:

- التمهيد.
- المقدمة.
- لبّ الموضوع.
- تلخيص النقاط الرئيسية، ثم الختام.

(4) تحديد متى يتم استخدام المعدات والمعينات التدريبية.

(5) تحديد الإطار الزمني لكل خطوة أو عملية.

استمارة خطة جلسة تدريبية

رقم الجلسة: .... **اليوم:** ....

الموضوع: .... **التاريخ:** ...../...../.......

.... **الزمن:** ....

أهــداف الجلسة:

1-..

2- ....

3- ....

جـدول الجلســـة

الخطوات	النشـاط	الأسلوب	الزمـن
1			
2			
3			

			4
			5
			6

المعينات التدريبية الأجهزة والأدوات المطلوبة

....

....

ملاحظات:

....

....

رابعاً: متابعة وتقييم التدريب

الموضوع: متابعـة وتقييم التدريــب

الهـدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- التعرف على مفهوم المتابعة والتقييم للتدريب.
- توضيح أهمية المتابعة والتقييم للمدربين والمتدربين.
- التعرف على طرق تقييم التدريب.

متابعة التدريب:

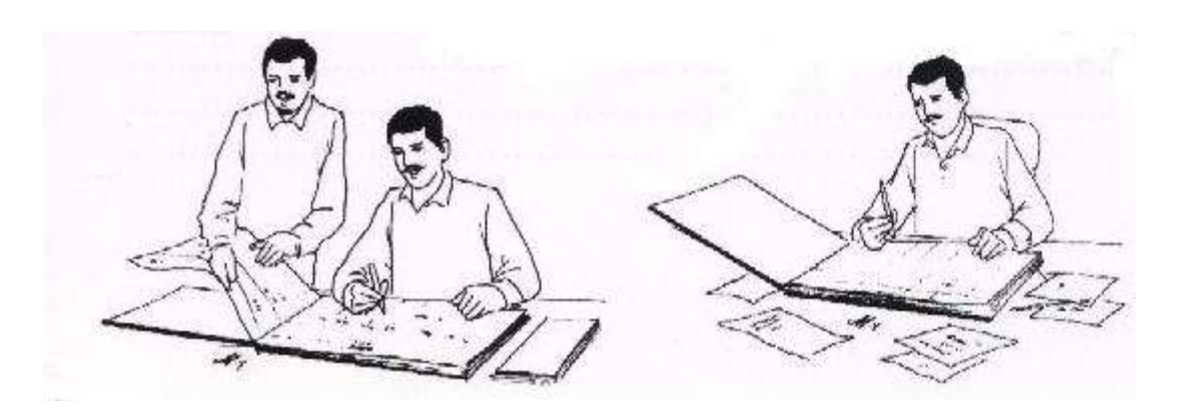
تعرف بأنها عملية مستمرة يقصد بها التأكد من أن خطة التدريب يتم تنفيذها بدقة بدون انحراف لتحقيق الهدف النهائي مع التدخل في التنفيذ لإزالة أي معوقات قد تعترض سير الخطة في طريقها المرسوم لتحقيق الهدف النهائي وقد يكون التدخل أحياناً للتعديل والتطوير في الإجراءات التنفيذية.

تقييم التدريب:

هو معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي القدرة لتدعيمها ونواحي الضعف للتغلب عليها أو العمل على تلافيها في البرامج المقبلة حتى يمكن تطوير التدريب وزيادة فاعليته بصورة مستمرة.

أهداف متابعة وتقييم التدريب:

- التأكد من نجاح البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ.
- معرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بالنسبة للمتدربين ويتطلب ذلك التحقق من سلامة تحديد الشروط الخاصة بالمتدربين وملاءمتها للهدف من التدريب.
- التأكد باستمرار من أن المتدربين ما زالوا متحمسين لتطبيق ما تدرّبوا عليه.
- التأكد من كفاءة المدربين من حيث تخصصهم وخبرتهم وقدراتهم على التدريب، واهتمامهم بتنمية معلوماتهم وقدراتهم الذاتية.
- متابعة التطور العلمي والعملي في المجال الذي يعملون به.



مراحل متابعة وتقييم المتدربين:

تتم متابعة وتقييم المتدربين على مراحل وهي:

(أ) تقييم المتدربين قبل تنفيذ البرنامج التدريبي:

الغرض من تقييم المتدربين قبل تنفيذ البرنامج هو التأكد من أن البرنامج سيقدم إلى المتدربين المحتاجين إليه، وأنهم فعلاً تتوافر فيهم الشروط والعناصر المطلوبة في تصميم البرنامج.

(ب) متابعة وتقييم المتدربين أثناء البرنامج التدريبي:

- ملاحظة المتدربين وسلوكهم، بمعرفة مدى الجهد المبذول منهم تتبع المواد التدريبية، ومدى اشتراكهم في المناقشات وإبداء الآراء.
- ملاحظة تقدم المتدربين والمعلومات والخبرات التي اكتسبوها، والتحسن في مستواهم والتغيير الذي طرأ على سلوكهم.

(ج) متابعة المتدربين بعد التدريب:

وذلك من خلال:

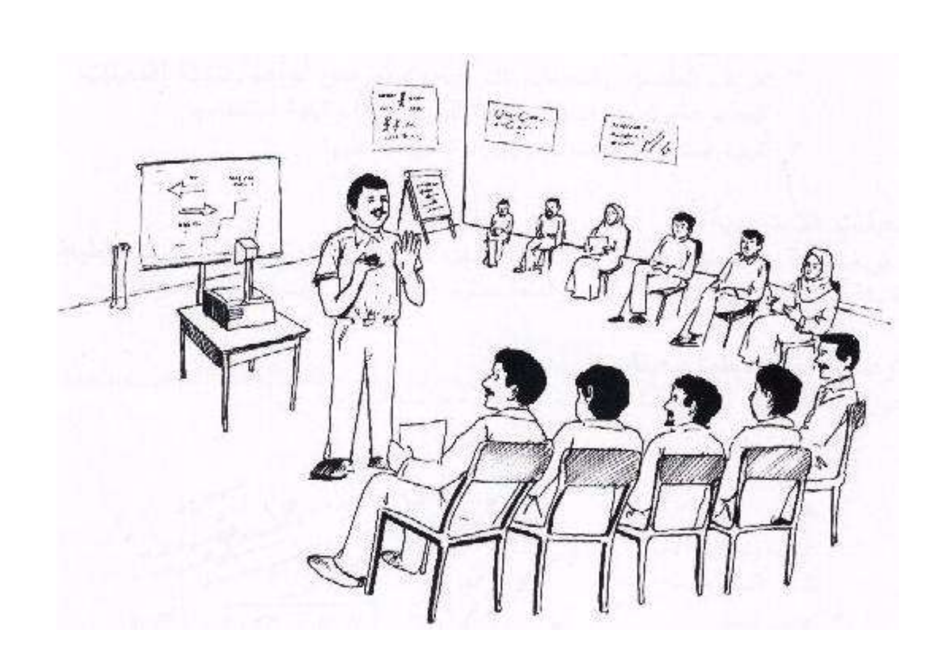
- معرفة مدى التطبيق العملي لما تلقوه من تدريب سابق.
- معرفة المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها من خلال التدريب.

معرفة الاحتياجات المستقبلية.

طرق تقييم التدريب:

- الامتحانات.
- نسبة الحضور كمقياس لنجاح البرنامج التدريبي.
- استبيان الآراء بواسطة رؤساء عمل المتدرب.
- تقارير تقييم الأداء.
- التجربة.

الجزء الثالث
معينات التدريب



- **المعينات المطبوعة.**
- **السبورات.**
- **المعينات المعروضة.**

- **أجهزة العرض.**

المعيــنات التدريبية

الموضوع: المعينات التدريبية:

الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- تعريف المقصود بالمعينات التدريبية واستعراض أنواعها الثلاثة (المعينات المطبوعة، السبورات، المعينات المعروضة) وكيفية استخدامها.
- كيفية استخدام الملصقات وإجراء تطبيقات عليها.

المعينات التدريبية:

هي مجموعة من الوسائل والمعدات التي تستخدم لتسهيل عملية التدريب وذلك بتدعيمها للكلمات المنطوقة، بالإضافة إلى ذلك فهي تزيد الاهتمام والتنوع علاوة على أنها تظهر كيف تبدو الأشياء في الواقع.

1- الأوضاع التي تتطلب معينات تدريبية:

بصورة عامة هناك (5) أوضاع تتطلب استخدام معينات التدريب هي:

- عندما تكون المعلومات معقدة جداً.
- عندما يتطلب الأمر تذكر المعلومات.
- عندما تعطي الكلمات معاني مختلفة للأشخاص المختلفين.
- لشدّ انتباه المتدرب.

- لتلخيص عدد من النقاط.



2- العوامل التي توضع في الاعتبار عند اختيار المعينات التدريبية:

- من هم المتدربون؟
- مكان تنفيذ التدريب.
- عدد مرات تقديم المادة.
- المادة المراد تقديمها.
- المقدرة على استخدام الأجهزة والمعدات التدريبية.
- إمكانية إعداد المعينات التدريبية.
- أسلوب التدريب المستخدم.
- التكلفة.

مبادئ اختيار المعينات التدريبية:

- تناسبها مع الموضوع.
- ملاءمتها للوضع العام.
- الحاجة إليها.
- توفرها وتكلفتها.
- سهولة إعدادها واستخدامها.

تذكر الآتي:!!

- أفضل المعينات التدريبية هي الأشياء الحقيقية.
- لا تستخدم المعينات التدريبية فقط لأنها موجودة.
- المعينات الأكثر تعقيداً ليست بالضرورة هي الأحسن في توصيل المادة.

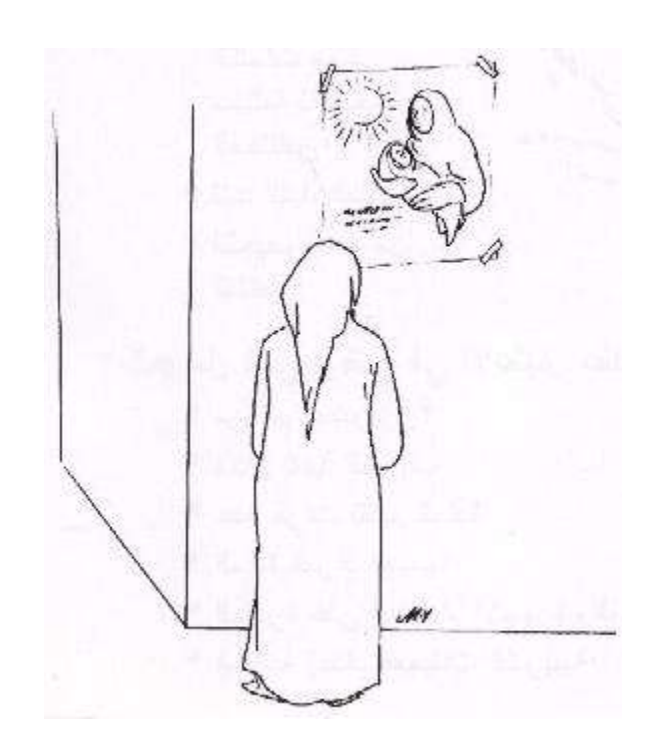
أنواع المعينات التدريبية:

- المطبوعة ومنها: الكتب، الأدبيات، الصور الفوتوغرافية، والملصقات وغيرها.
- السبورات ومنها: الطباشيرية، البيضاء، الورقية، الوبرية، اللاصقة وغيرها.
- المعروضة ومنها: الشرائح والأشرطة الفيلمية، شرائط الفيديو، الشفافيات وأجهزة الكمبيوتر وجهاز عرض المعلومات وغيرها.

وفيما يلي استعراض لهذه الأنواع الثلاثة:

أولاً: المعينات المطبوعة:

وحيث أن الكتب والأدبيات والصور الفوتوغرافية معروفة لدى المتدرب، لذا سوف يتم التركيز على الملصقات.



الملصق:

هو عبارة عن تصميم إيضاحي (وسيلة إيضاحية) لتوصيل فكرة محددة أو مفهوم معين باستخدام وسائط عديدة منها:

- الصورة.
- الكتابة.
- الرسوم.

وهناك نوعان من الملصقات:

أ) الملصق الداخلي: يستعمل عادةً داخل المباني أو القاعات أو داخل الفصول الدراسية وهو يحتوي على عدد كبير من المعلومات المكتوبة وقليل من الصور مثل (جدول وملصقات تحصين الأطفال، مكافحة الملاريا، دورة حياة البلهارسيا... إلخ).

ب) الملصق الخارجي: وهو على النقيض من الملصق الداخلي حيث يعتمد بشكل رئيسي على الصورة ويستعمل خارج المباني وعلى الطرقات، ويشترط فيه الوضوح والبساطة واستعمال الأحرف الكبيرة. مثال ذلك الملصقات الإعلانية.

وهناك عدد من العوامل التي توضع في الاعتبار عند تصميم الملصق:

- الألوان، تأثير الألوان، فصائل الألوان، توظيف اللون حسب الموضوع.
- توزيع وتناسق المساحات.
- استعمال الصور والرسوم.
- الفئة أو الجماعة المستهدفة بالرسالة. وهذه من النقاط الهامة التي تراعى عند تصميم الملصق، حيث يوضع في الاعتبار الجماعة أو الفئة التي توجه لها الرسالة المعينة المنقولة عبر الملصق.

خطوات التنفيذ:

يتم تنفيذ الملصق على أربع خطوات هي:

- النقاش العام.
- الرسوم المبدئية.
- التنفيذ شبه النهائي.
- التنفيذ النهائي.

الاستفادة من الموارد والرسومات الجاهزة:

- استخدامها كما هي.
- عمل معالجة لها (إضافة– حذف– تلوين).
- استخدامها بحجم أكبر (استخدام طريقة المربعات).

الأخطاء الشائعة في عمل الملصقات:

- كثرة التفاصيل تؤدي إلى عدم وضوح الرسالة.
- مراعاة الأحجام النسبية للأشياء.
- زاوية الصورة أو الرسمية غير المألوفة.
- مظهر وملامح وتقاطيع الأشخاص في الصورة.
- تعدد الألوان ودرجاتها.
- تعارض بعض المعطيات في الصورة.
- عدم مطابقة محتويات الصورة مع البيئة المحلية.
- تعارض محتويات الصورة مع ثقافة و عادات و تقاليد البلد
- تضمن الصورة أي شكل من أشكال التحيز لمبدأ أو مجموعة معينة.

ثانياً: السبورات + المعينات المعروضة

الهدف : أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- كيفية استخدام السبورات والمعينات المعروضة وإجراء تطبيقات عليها.
- التعرف على مزايا ومحددات السبورة + المعينات المعروضة.

الفصل السادس
أنواع السبورات

مميزات السبورات (الطباشيرية/ البيضاء)

محددات السبورات (الطباشيرية/ البيضاء)

استخدام السبورة الورقية

مميزات السبورة الورقية

محددات السبورة الورقية

إرشادات هامة لاستخدام الشفافيات

إعداد الشفافيات

استخدام الشرائح المصورة

مميزات الشرائح المصورة

محددات الشرائح المصورة

أهمية استخدام أشرطة الفيديو

أفلام الفيديو لأغراض التدريب

مميزات عروض الفيديو

محددات عروض الفيديو

التغذية الراجحة بالفيديو

خطوات استخدام الأشرطة الصوتية

مميزات الأشرطة الصوتية

محددات الأشرطة الصوتية

الأسس الفنية العامة في استخدام أجهزة العرض
أهم أجهزة العرض وأكثرها استخداماً

أولاً: السبورات

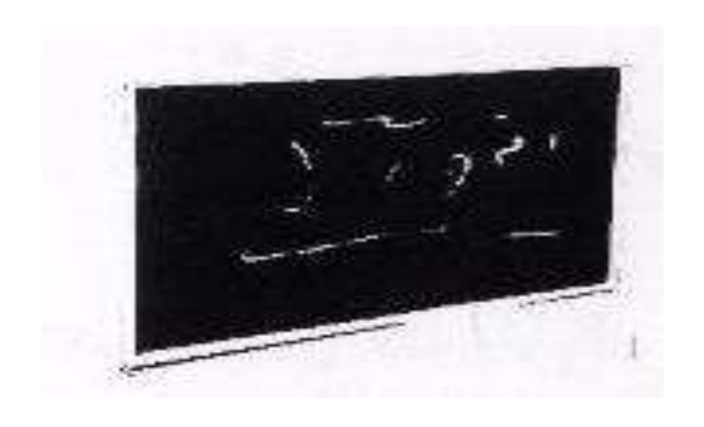
أنواع السبورات:

(1) السبورات (الطباشيرية/ البيضاء):

وهي من الوسائل التقليدية للتعلم وتتوفر في معظم أماكن التدريب، والسبورات الطباشيرية مفيدة فقط لأنها كبيرة ولكنها قد تتسم بالفوضى وعدم النظافة. أما السبورة البيضاء فإنها قد تكون أنظف لكن الأقلام الخاصة بها تشتهر بأنها قد تجف عندما نكون محتاجين إليها.

ما يراعى عند استخدام السبورات (الطباشيرية/ البيضاء):

- خطّط لرسم أو كتابة أي شيء أثناء الجلسة.
- اكتب وارسم بالحجم الذي يمكّن أي شخص من الحاضرين من الرؤية بوضوح.
- لا تملأ السبورة بالرسومات والكتابة (أترك أكبر مساحة فارغة ما أمكن).
- قف على أحد جانبي السبورة والتفت لتتحدث مع المتدربين.



مميزات السبورات (الطباشيرية/ البيضاء):

- كليهما سهلة الاستعمال.

- عرض حي وبناء تدريجي للموضوعات.
- يمكّن من المتابعة وتسجيل النقاط.
- سهولة تصحيح الأخطاء
- أرخص معينات بصرية متاحة.

محددات السبورات (الطباشيرية/ البيضاء):

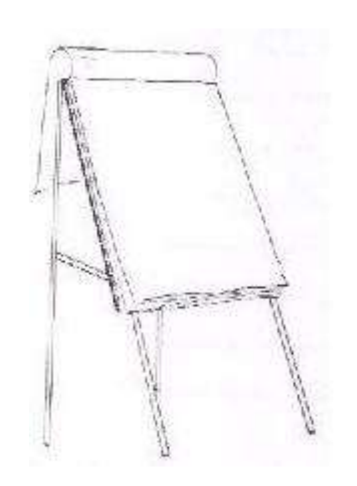
- السبورة الطباشيرية تسبب الاتساخ.
- لا يمكن استعادة ما كتب عليها والاستفادة منه مرة أخرى.
- لا خيار للمدرب إلا أن يعطي ظهره للمتدربين.
- محدودية الاستخدام خاصة في الغرف الكبيرة والقاعات.

(2) السبورة الورقية:

بينما تعيد السبورة الطباشيرية الذاكرة لأيام الدراسة، فإن السبورة الورقية تؤمّن صورة مميزة، وهي تُمكّن العدد المحدود من المتابعة لشكلها غير الرسمي الذي يشجع على المداخلات من المشاركين والحوار مع المدرب.

استخدام السبورة الورقية:

- تأكد من أن الكل يتمكن من الرؤية.
- اكتب عنواناً واضحاً لكل ورقة.
- سجّل باختصار 5 – 7 جمل على الورقة.
- كن متقناً وخَطّك مقروءاً.
- إذا كنت ستعيد استخدامها رقم الأوراق.



مميزات السبورة الورقية:

تخدم نفس أغراض السبورة الطباشيرية بالإضافة إلى:

- توفر الوقت إذا تم إعداد المحتوى مسبقاً.
- سهلة الحمل والتنقل.
- مفيدة في تلخيص النقاط.
- جذابة في الأنشطة الجماعية.
- يمكن الاحتفاظ بها وإعادة عرضها.
- مفيدة في توثيق أنشطة التدريب فيما بعد.

محددات السبورة الورقية:

- تكلفتها أكبر مقارنة بالسبورة الطباشيرية.
- المسافة محدودة في كل ورقة.
- لا تعيش طويلاً.

ثانياً: المعينات المعروضة

1. الشفافيات:

إرشادات هامة لاستخدام الشفافيات:

- تأكد من أن القاعة مظلمة بشكل يمكن رؤية ما يعرض بوضوح.
- اختبر تشغيل الجهاز قبل بدء العرض.
- تأكد من أن كل فرد يرى ما يعرض بسهولة.
- استخدم قلماً عندما تريد أن تشير على الشفافية (لا تستخدم إصبعك).
- استخدم عصا إشارة إن كنت تشير إلى الشاشة.
- ضع الشفافة الأولى على الجهاز قبل إضاءته.
- لا تدع الجهاز مضاءً إلا في حالة مناقشة النقاط المعروضة على الشفافية.
- ضع ورقة على المعلومات التي لا تريد أن يراها المشاركون.
- قف لحظة عندما تبدل الشفافيات.
- تحدث إلى المشاركين وليس إلى الشاشة.

إعداد الشفافيات:

- تقتصر كل شفافية على فكرة واحدة [يفضل (7) أسطر على الورقة وأيضاً من (4–6) كلمات للسطر الواحد].
- بساطة المحتوى.
- كن ذو خيال خصب.
- لا تستخدم الخطوط المعقدة.
- لا تستخدم أكثر من نوعين من الخطوط في الشفافية الواحدة.
- لا تستخدم أكثر من ثلاثة ألوان في الشفافية الواحدة.
- استخدم كلمات فعالة في عبارات قصيرة (الأول في العالم).
- تجنب الكتابة رأسياً.

- استخدم العلامات في حالة النقاط غير المتسلسلة.
- استخدم حروف بأحجام متناسقة ومناسبة.

2. الشرائح المصورة:

واحدة من الأساليب التي ازداد استخدامها في الوقت الراهن في كثير من المجالات وللعديد من الأغراض واستخدام الشرائح المصورة يكون أكثر فاعلية في توصيل الرسالة عندما تستخدم صور من الواقع مثل (مظاهر الفقر– الأعراض المرضية– آثار الإصابة على المحصول).

استخدام الشرائح المصورة:

- تأكد من أن الشرائح المصورة تمّ وضعها بشكل سليم داخل جهاز عرض الشرائح، خاصة فيما يتعلق بالترتيب والوضع المعتدل، ومن الأفضل ترقيم الشرائح حسب ترتيب عرضها.
- اختبر الجهاز مسبقاً وبالتحديد في وضوح الصورة وحجمها. إذا كان الجهاز يعمل بنظام التحكم عن بعد اختبر جهاز التحكم وعرف كيفية نظام تشغيله.
- قم بعمل تشغيل تجريبي للعرض قبل بداية التدريب لأنّ ذلك يحقق النقطتين السابقتين بالإضافة إلى أنه يساعد في بناء الثقة للمدرب.
- للحصول على نتائج جيدة يجب أن يتم عرض الشرائح المصورة في غرفة مظلمة ولكن ذلك يؤدي إلى تبعات أخرى غير مرغوبة مثل فقدان اتصال النظر بين المدرب والمتدربين.
- للحيلولة دون حدوث تشويش يتم استخدام الشرائح المصورة دفعة واحدة.
- من الصعوبة تحديد بعض الأجزاء على شاشة العرض كما هو الحال مع الشفافيات.

- تشغيل الجهاز في الظلام قد يكون صعباً أحياناً.
- أبدأ بعرض الشرائح المصورة.
- أدع المشاركين إلى التركيز على ملاحظة بعض الأشياء حتى يتم إثراء المناقشة التي تلي العرض.
- إذا استدعت الضرورة يمكن الإعداد للعودة إلى بعض الشرائح السابقة أثناء النقاش الذي يلي العرض.
- لا بد من التفكير جيداً في طول فترة عرض الشرائح المصورة قبل العرض، والقاعدة هي اختصار العروض لأقل عدد ممكن من الشرائح المصورة التي تعطي المعلومات الضرورية التي يحتاج المشاركون إلى معرفتها.

مميزات الشرائح المصورة:

- تشجيع المشاركين للمناقشة.
- تعطي إحساساً بالاحتراف.
- الشرائح المصورة سهلة الحمل والتجديد والنسخ.

محددات الشرائح المصورة:

- تتطلب غرفة مظلمة.
- لا تستطيع تسجيل الملاحظات أثناء المشاهدة.
- لا يمكن إعادة ترتيب الشرائح أثناء العض.
- أكثر رسمية وأقل مداخلات ومشاركة.
- يمكن تلف أو عدم إمكانية تشغيل الجهاز.
- غير مناسب للمجموعات الصغيرة.

3. أشرطة الفيديو:

في السنوات الأخيرة زادت عملية استخدام الفيديو كوسيلة لتوفير معينات بصيرة في التدريب، والفيديو سهل الإيقاف وإعادة التشغيل، كما أنه الأسهل والأنسب في الاستخدام المتواصل.

أهمية استخدام أشرطة الفيديو:

- يدخل عنصر التنوع في التدريب ويوفر فترة راحة من المحاضرات الطويلة المتعبة.
- يوفر مواد تدريب قياسية للمدربين والمتدربين في عدة أماكن مما يجعلها أحد الوسائل الهامة في التعلم عن بعد.
- تعرض المعلومات بسرعة ووضوح وتشويق.
- تساعد بشكل خاص في التدريب الفني.
- توضح المشكلات وأوضاع العمل بتحويلها إلى دراما.
- تمكن المتدربين من الوصول بالرؤية إلى أماكن بعيدة وصعبة بل وخطرة أحياناً مما يساعد على خفض التكلفة.

أفلام الفيديو لأغراض التدريب:

هناك الكثير من المؤسسات التي توفر أفلام فيديو لأغراض التدريب، بالإضافة إلى ذلك فإنه يمكن لأي مؤسسة إنتاج أفلامها التدريبية ذاتياً.

خطوات العرض:

- أعط المتدرب خلفية عن الشريط قبل بداية العرض مع التوجيه إلى التركيز على النقاط الهامة.
- يجب أن يتم تهيئة المشاركين بمحتوى مادة العرض مما يساعدهم على التركيز لتحقيق ذلك الغرض.

- تجنب التشويش (التلفونات والأماكن المزعجة)، والحجرات المغلقة تساعد على المشاهدة لكن يجب التوفيق بين ذلك وتوفير إضاءة كافية لتسجيل المشاهدات.
- أحياناً قد يكون من الضروري إيقاف العرض مؤقتاً لتوضيح نقطة معينة أو دعم رسالةٍ ما.
- من الصعوبة تحديد الطول المناسب لفترة عرض شريط الفيديو لكن من الأفضل ألا يتخطى الوقت المخصص للعرض 25 دقيقة، ومن الضروري أيضاً أن يعرف المتدرب طول فترة العرض مقدماً.

الاحتمالات الممكنة بعد العرض هي:

- مناقشة موجهة.
- لعب أدوار مبني على ما ورد بالشريط.
- مناقشة عامة.

مميزات عروض الفيديو:

- تقدم الكثير من المعلومات.
- وسيلة فعّالة لدعم عملية التعلم.
- إدخال عنصر التنوع والمتعة.
- تقدم رؤى من خارج البيئة.
- تشكل نوعاً من المواد التدريبية القياسية للمدربين والمتدربين في مواقع مختلفة.
- تساعد في التدريب على أشياء فنية.

محددات عروض الفيديو:

- ليست مناسبة دائماً.

- قد يكون إعدادها أو استئجارها مكلفاً.
- المعدات قد لا تكون متوفرة دائماً.
- قد تستخدم فقط كوسيلة لملء الفراغ.
- تحتاج إلى وقت لتجهيزات ما قبل العرض وضمان استمرار التيار الكهربائي.

التغذية الراجحة بالفيديو:

يمكن استخدام الفيديو في تسجيل بعض المواقف ثم إعادة عرضها ليتم تحليلها ومناقشتها وهي مفيدة في الآتي:

- تحسين ثقة المتدرب بنفسه من خلال خلق فرصة للتعلم بالتجربة والخطأ أو التعلم بالممارسة خلال التدريب.
- تجعل التقييم أكثر قبولاً بتنشيط دور المتدرب كناقد لذاته في عملية التقييم.
- تخزين المعلومات لاستعراضها مستقبلاً.

4. الأشرطة الصوتية:

استخدام الأشرطة الصوتية (الكاسيت) في التدريب ليست من الأمور الشائعة. ولكنها تستخدم بشكل واسع في التعلم الفردي (خاصة في حالة التعلم عن بعد).

خطوات استخدام الأشرطة الصوتية:

- المحتوى يجب أن يكون مناسباً ومشوقاً.
- مستوى الجودة الفنية يجب أن تكون عالية حيث أن التسجيل غير الجيد لا يشجع على الاستماع.

- تكون الأشرطة هي الأنسب عندما تستخدم في تسجيل الأنواع التالية من المواد التدريبية:
- المواد الفنية.
- المقابلات.
- المناقشات حول موضوع ما.
- يجب تجنب العبارات الطويلة.
- ليس هناك طولاً محدداً للشريط الصوتي من الأفضل ألا يتجاوز طول الشريط 12 دقيقة ومن الأفضل إخطار المتدربين بطول الشريط.

مميزات الأشرطة الصوتية:

- التعلم في وضع مريح.
- الأجهزة المطلوبة بسيطة وسهل الحصول عليها.
- أكثر فاعلية كوسيلة تعلم ذاتي إضافة إلى التغذية الراجعة.

محددات الأشرطة الصوتية:

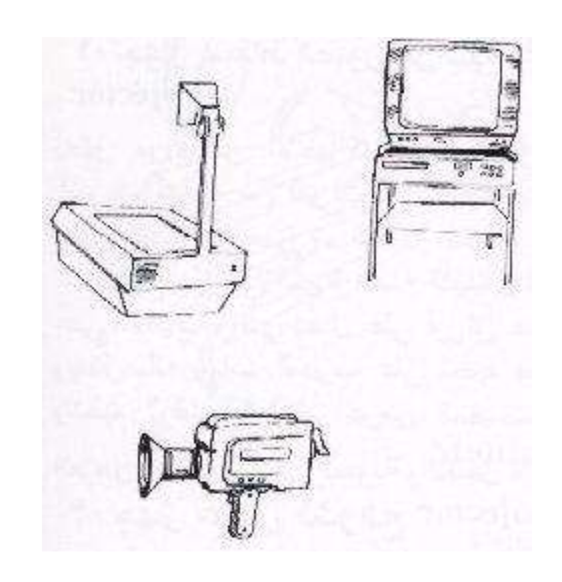
- الجودة العالية من أهم شروط نجاحها.

أجهزة العرض في التدريب

الموضوع: أجهزة العرض.

الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة التدريبية قادراً على:

- التعرف على بعض الأجهزة التي تستخدم في التدريب.
- كيفية استخدام هذه الأجهزة.



استخدام أجهزة العرض في التدريب عملية متكاملة ذات ثلاثة عناصر رئيسية لا يمكن نجاحها في غياب أحد هذه العناصر الثلاثة وهي:

162. الآلة أو الجهاز.
163. المعينة التدريبية (مكتوبة، مرسومة، مسجلة على شريط فيديو أو فيلم سينمائي).
164. الطريقة (يُقصد بها الأسلوب العلمي والفني في استخدام الآلة/ الجهاز والمادة التدريبية من قبل المدرب).

الأسس الفنية العامة في استخدام أجهزة العرض:

- مراعاة نوعية التيار الكهربائي وفرق الجهد الذي يعمل عليه الجهاز (تيار ثابت/ تيار متردد- 220/120 فولت).
- نوعية فيشة توصيل الجهاز
- أجهزة العرض جميعها دقيقة وحساسة وتحتاج إلى عناية فائقة ولطف ومهارة معينة، ولا مجال لاستخدام القوة والخشونة في التعامل معها.

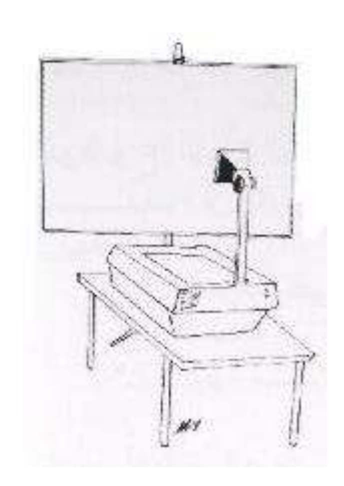
- تحتاج هذه الأجهزة إلى وضعها على سطح مستوي وثابت حتى لا يعرضها للسقوط والتهشم.
- مراعاة أن يتم تجريب الجهاز قبل بداية الدورة التدريبية وقبل استخدامه أثناء الدورة التدريبية.
- مراعاة أن لا يكون التيار الكهربائي سارياً في الجهاز عند عدم الحاجة إليه (توصيل الجهاز بالتيار الكهربائي قبل استخدامه بقليل وفصل التيار الكهربائي مباشرة بعد الانتهاء من ذلك).
- مراعاة نظافة العدسات والمرايا والأجزاء ذات الصلة بالإضاءة قبل تشغيل الجهاز.
- الحرص على إعادة الجهاز إلى الحاوية الخاصة به مع التأكد من إرجاع كل التوصيلات والملحقات الأخرى وحفظ الحاوية في مكان أمين لحين استخدامها مرة أخرى.

أهم أجهزة العرض وأكثرها استخداماً:

1- جهاز إسقاط الصورة الرأسية Over Head Projector :

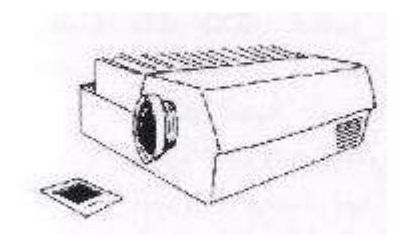
يعتبر من أكثر الأجهزة شيوعاً وطواعية للاستخدام في التدريب لما فيه من قدرات في عملية عرض المواد المكتوبة والمرسومة والمصورة، الملونة منها وغير الملونة. وتوجد عدة أنواع من هذا الجهاز؛ منه الثابت والمتحرك والذي يعمل على شفافيات والذي يعمل على أوراق عادية.

ويمتاز بأنه يساعد المدرب على تحديد هيكل وترتيب العرض وتنظيم الوقت، كما أن عرض المعينات على الجهاز يجعل العرض جذاباً، ويضفي الحيوية والتفاعل من قبل الملتقي.



2- جهاز عرض الشرائح Slide Projector :

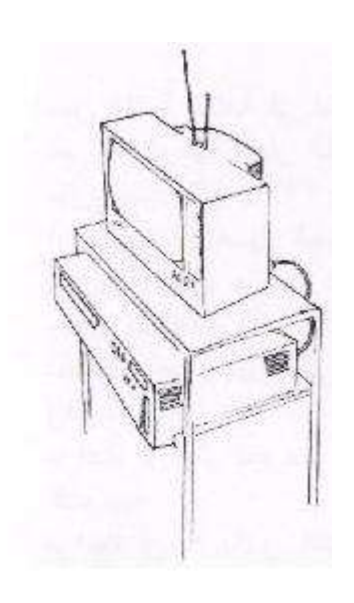
هو عبارة عن جهاز يستخدم لعرض الشرائح المصورة والموضوعة داخل إطار خاص لهذا الغرض. الجهاز يستخدم شرائح مصورة على أفلام خاصة يتم تظهيرها بطريقة تختلف عن طرق تجهيز الأفلام العادية. توجد عدة أشكال من هذا الجهاز وذلك حسب سعة الجهاز من الشرائح (بسيط/ متوسط/ كبير) أو مرافقة الصوت للصورة (ناطق/ غير ناطق). تمتاز الشرائح المصورة بأنها تضيف درجة عالية من المصداقية للمادة التدريبية، علاوةً على أنها تنقل الأشياء كما هي في الطبيعة إلى داخل القاعة.



3- وحدة المشاهدة التلفزيونية (الفيديو+ التلفزيون) T.V. Video Unit :

وتتكون وحدة المشاهدة التلفزيونية من جهاز فيديو وجهاز تلفزيون متصل به وذلك لعرض شرائط الفيديو على شاشة جهاز التلفزيون. وتتميز هذه الوحدة بعرض الصورة المتحركة والتي لها أثر أكبر على المشاهد.

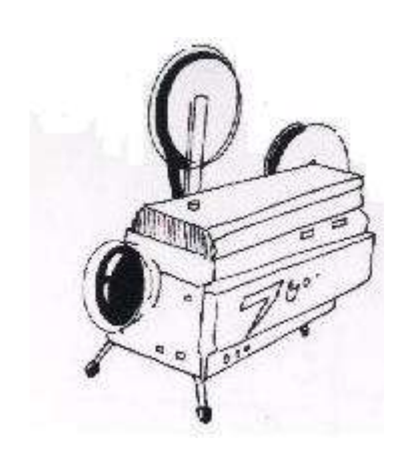
عروض وحدة المشاهدة التلفزيونية تتسم بالحيوية والواقعية، كما أنها تمثل أحياناً نوعاً من الترفيه للمتدربين. كما يمكن الفيديو من تصوير المشاهد وعرضها مباشرة على المتلقين مما يترك لديهم أثراً كبيراً وقوياً.



4- جهاز عرض الأشرطة السينمائية Film Projector :

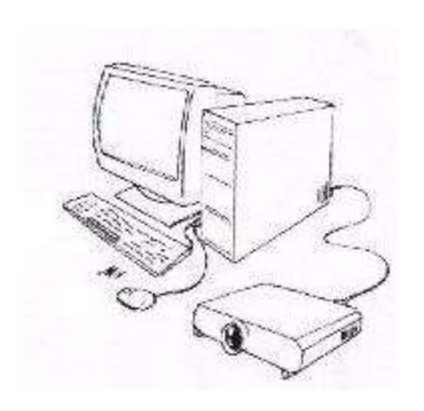
هو جهاز لعرض الأشرطة السينمائية (الفيلمية) والتي تجمع بين الصورة والصوت وما يرافقهما من مؤثرات متعددة. وتتميز الأشرطة السينمائية بالجاذبية والتشويق وإمكانية نقل الواقع إلى داخل قاعة التدريب.

لهذه العوامل مجتمعة فإن الأشرطة السينمائية توفر قدراً أكبر من التركيز والمتابعة وتثبيت عملية الإدراك.



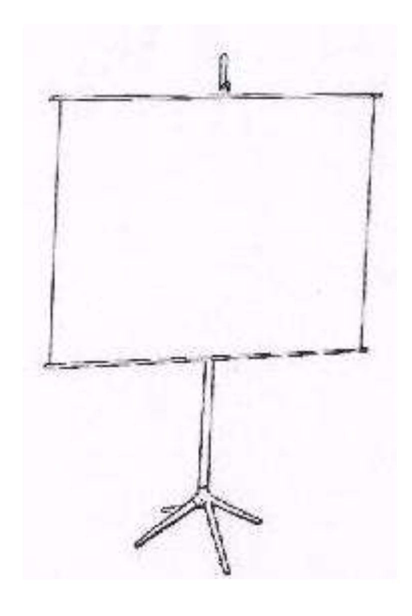
5- جهاز عرض الوسائط المتعددة Multimedia Projector :

هو أحد أحدث الابتكارات التكنولوجية في أجهزة العرض حيث يمكن من عرض المواد الموجودة على أشرطة فيديو أو الأقراص المدمجة أو على جهاز الكمبيوتر بصورة مكبرة (على شاشة عرض أو على شاشة تلفزيونية) على الرغم من التعقيدات التقنية لهذا الجهاز إلا أنه يعتبر بمثابة كل الأجهزة السابقة في جهاز واحد.



6- شاشات العرض:

تعتبر شاشات العض مكملة لكل أجهزة العرض السابقة عدا وحدة المشاهدة التلفزيونية، حيث أنها تمثل السطح الذي يتم العرض عليه. وتوجد الشاشات في أشكال متعددة ثابتة/ نقالة أو معلقة على الجدار كما أنها تتفاوت في المساحات وتختلف في اللون وفي كثير من الأحيان يستعاض عنها بإجراء العرض على الجدران إذا كانت مسطحة وذات لون غير غامق (أبيض مثلاً).



الفصل السابع
أساليب التدريب

العوامل التي تحدد أسلوب التدريب

1. المحاضرة

ما يراعى عند استخدام أسلوب المحاضرة

مميزات المحاضرة

محددات المحاضرة

2. المناقشة

تلميحات عند استخدام المناقشات

المناقشات غير الرسمية

مميزات المناقشات

محددات المناقشات

3. لعب الأدوار

خطوات عملية لعب الأدوار

مميزات لعب الأدوار

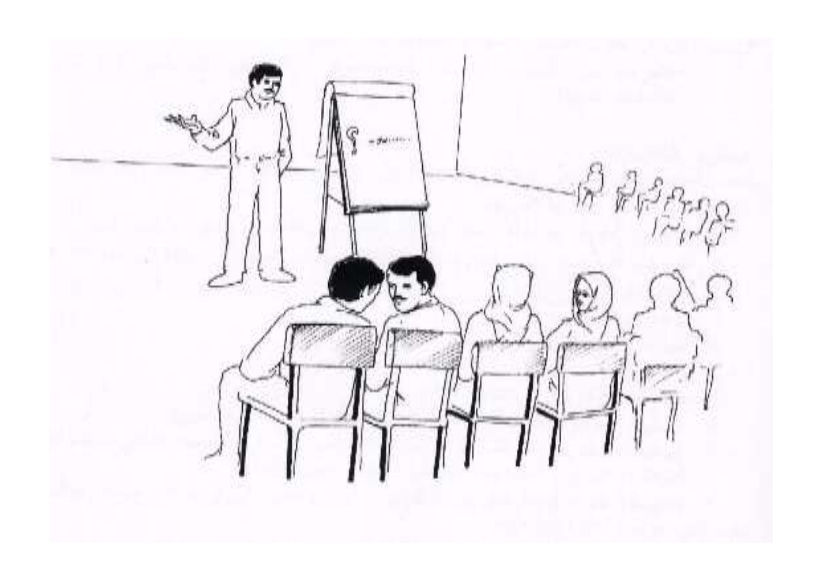
محددات لعب الأدوار

4. العصف الذهني

مميزات العصف الذهني

محددات العصف الذهني

الجزء الرابع
أساليـب التـدريب



- **أساليب العرض.**
- **أساليب المشاركة.**
- **الأنشطة خارج قاعة التدريب.**

أساليب التدريب

الموضوع: أساليب العرض (المحاضرة+ العرض الإيضاحي)

الهـدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- التعرف على أساليب العرض (المحاضرة+ العرض الإيضاحي) وإجراء تطبيقات عليها.

أساليب التدريب

يقصد بأساليب التدريب هي الطريقة (الكيفية) التي يتم من خلالها عرض المادة التدريبية.

العوامل التي تحدد أسلوب التدريب:

- المتدربين: يجب مراعاة أعمار وجنس والمستوى التعليمي وخبرات المتدربين.
- ظروف التدريب: زمن التدريب، مكان التدريب، التسهيلات والمواد المتاحة، عدد المتدربين.
- موضوع التدريب.
- الميزات النسبية للمدرب.

وتنقسم أساليب التدريب إلى ثلاثة أنواع:

- **أساليب العرض:** المحاضرة، التطبيق العلمي/ الإيضاحي.
- **أساليب المشاركة:** المناقشات، دراسة الحالة، لعب الأدوار، العصف الذهني، مجموعات المناقشة، الدراما الاجتماعية، الألعاب والقصة غير الكاملة.
- **الأنشطة خارج قاعة التدريب:** التكليفات، المشروعات، الزيارات الميدانية/ الرحلات.

وفيما يلي عرضاًَ للأنواع الثلاثة:

أولاً: أساليب العرض:

من الأساليب الشائعة في كل الدورات التدريبية والتي يتم من خلالها نقل المعارف والمعلومات للمتدربين، تقديم أهداف الدورة وبرنامجها هو أحد الأمثلة العامة لذلك، تدريس كيفية اختيار العينات البحثية هو نمط آخر. أساليب العرض هي موعظة في معظم أجزائها وهي وسيلة اتصال في اتجاه واحد بين المدرب والمتدرب. وهي اقتصادية من حيث المساحة والوقت باعتبار قدرتها على تقديم قدر كبير من المحتوى المعرفي إلى عدد كبير من الحضور في فترة زمنية قصيرة. وعيوب أساليب العرض يتمثل في طبيعة أسلوبها السلبي ومحدودية نجاحها في جذب انتباه المتدربين واستمرار تركيزهم لتحقيق معدل مرضي من التذكر والاسترجاع.

1. المحاضرة:

هي أحد أكثر الأساليب شيوعاً في عرض المعلومات في المجموعات الكبيرة. الاتصال غالباً يكون في اتجاه واحد: عند تقديم المحاضرة ينصت الحضور ويسجلون النقاط وعادة ما يتم طرح الأسئلة بعد نهاية المحاضرة.

المحاضرة تمكّن من عرض قدر كبير من المعلومات في فترات قصيرة من الوقت.

هذا يوضح ملاءمة المحاضرة للأوضاع التي يكون فيها الوقت محدوداً. ويمكن زيادة وتحسين فعالية المحاضرة من خلال استخدام المعينات البصرية المناسبة من أدبيات تساعد المتلقي في تكوين صورة ذهنية حول الموضوع المقدم وتجعله أكثر تركيزاً.



ما يراعى عند استخدام أسلوب المحاضرة:

مستوى جودة المحاضرة يمكن التحكم فيه عبر مستوى جودة الكلمات المنطوقة:

- اجعل صوتك مسموعاً للكل.
- تجنب الكلمات الغامضة.
- تجنب النغمات الصوتية غير المألوفة.
- تجنب الحديث السريع أو البطيء على حد سواء.
- استخدام قائمة في تقديم المحاضرة يساعد على ترتيب الأفكار.
- الكلمة الملفوظة تتطلب اتصالاً غير لفظي مناسب:
  - تأكد من أن الكل يراك بوضوح.
  - تجنب الحركات والعادات التي تشوش على الحضور.
  - لا تكرر نفس الألفاظ الكلامية.
- تجنب التطويل والاختصار الشديد:
  - الاختصار الشديد قد يخل بالمحاضرة.
  - التطويل يقلل الفاعلية.
- اختيار المعينات التدريبية المناسبة.

- حدد متى سيتم طرح الأسئلة (يفضل طرح الأسئلة عند انتهاء المحاضرة إلا إذا كان هناك ضرورة لذلك).
- استخدم أساليب تدريب أخرى خلال المحاضرة (العصف الذهني أو مجموعات المناقشة) لتزيد من فاعلية المحاضرة

مميزات المحاضرة:

- تختصر الكثير من الوقت.
- تناسب مختلف أحجام المجموعات.
- لا تحتاج إلى الكثير من المعدات.
- يمكن تعديلها لتناسب احتياج المتدربين.

محددات المحاضرة:

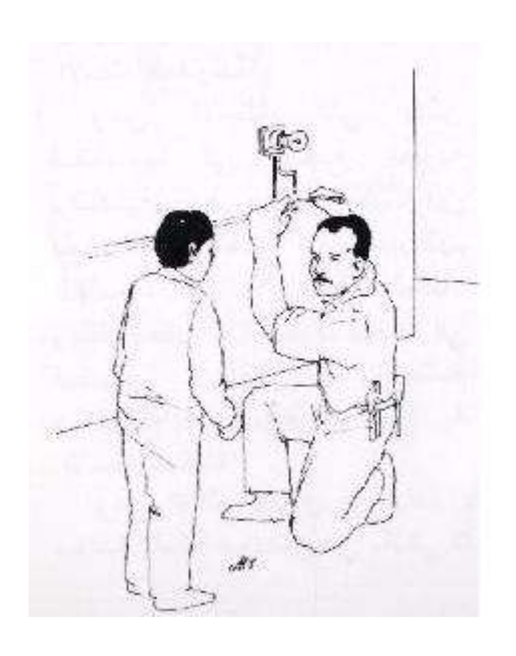
- الاتصال في اتجاه واحد يقلل من التغذية الراجعة والمداخلات.
- الانتباه يقل كلما طالت المحاضرة.
- معدل التذكُّر والاستعادة يكون منخفضاً.
- غير مناسبة للتدريب على المهارات.

2. العرض الإيضـاحـي:

العرض الإيضاحي هو أسلوب يتم استخدامه لتقديم طريقة أو مهارة معينة تحت ظروف حقيقية مماثلة للواقع. والعرض الإيضاحي شأنه شأن المحاضرة يهدف إلى تزويد المتدربين بمعارف ومهارات معينة، لكن في حالة العرض الإيضاحي فإن المتدربين تتاح لهم الفرصة لرؤية النتائج المباشرة للمهارة المحددة.

العرض الإيضاحي يمكن أن يكون حياً بأن يقوم المدرب بأداء المهمة المطلوبة أمام المتدربين أو يمكن أن يتم باستخدام معينات بصرية (شرائح مصورة- فيديو- فيلم... إلخ). توضح كيفية القيام بالمهمة المعينة تحت ظروف محددة.

أحد أهم نقاط القوة في العرض الإيضاحي هي أنّه يوضح كيفية القيام بمهمة ما بشكل حقيقي، وهو بذلك يكون أكثر إقناعاً إذ يرفع من درجة ثقة المتدرب في قدرات المدرب علاوة على إضفاء البعد التطبيقي العملي على التدريب، لذلك فهو يمتاز عن المحاضرة في التمكين من التطبيق وارتفاع معدل الاسترجاع والتذكر.



مميزات العرض الإيضاحي:

- يرفع من مستوى تركيز وانتباه المتدرب.
- دعم عملي تطبيقي للمحاضرات والنظريات.
- المشاهدة المباشرة ترفع من درجة المصداقية والثقة.
- التغذية الراجحة المباشرة والفورية.

محددات العرض الإيضاحي:

- التكاليف والفترة الزمنية اللازمة للتحضير قد تكون كبيرة.
- قد يؤدي إلى فقدان الثقة إذا لم يَؤَدَّ بالمستوى المطلوب.
- يفضل للمجموعات الصغيرة.
- يحتاج إلى مواصلة التطبيق والتدريب للحصول على أفضل النتائج.

ثانياً: أساليب المشاركة:

الموضوع: أساليب المشاركة.

(المناقشة، دراسة الحالة، لعب الأدوار، العصف الذهني).

الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- التعرف على بعض أساليب التدريب بالمشاركة وإجراء تطبيقات عليها.

أساليب التدريب بالمشاركة تؤمن مشاركة المتدربين في عملية التعلم وتمكنهم من التعبير عن وجهات نظرهم وتشجعهم على الاستفادة من خبراتهم في فعاليات التدريب. هذا بالإضافة إلى أنه بينما تقتصر أساليب العرض على مشاركة المتدرب بالسماع كما هو في المحاضرة أو بالرؤية كما هو بالعرض الإيضاحي، فإن أساليب المشاركة تؤدي إلى اشتراك المتدربين بشكل نشط في عملية التعليم.

العيوب المحتملة لأساليب المشاركة في أنها تتطلب الكثير من الوقت وضعف إمكانية تحكم المدرب في عملية تنفيذ الأنشطة.

1. المنـــاقشات:

هو أسلوب تدريبي حيث يتم فيه طرح موضوع ما من قبل المدرب، وتتم مناقشته بشكل تشاركي مع المشاركين والوصول إلى استنتاجات ومقترحات تغني هذا الموضوع.

عند إجراء المناقشات يتم استخدام نوعين من الأسئلة:



الأسئلة المفتوحة:

وهي الأسئلة التي يمكن استخدامها في تشجيع العفوية والتلقائية، وهي تسمح للمتدربين باستخدام لغتهم وتعبيراتهم الخاصة، عند الاستجابة للأسئلة، وبذلك يعتبر هذا أسلوباً ناجحاً في استمرار النقاش والاهتمام والتشجيع على المشاركة.

الأسئلة المغلقة:

وهي الأكثر جدوى في قيادة النقاش وتركيزه في نقاط محددة، حيث أنها تتطلب إجابات محددة لأسئلة محددة وهي بالتالي تذكر المتدربين بالنقاط الرئيسة في المناقشة.

تلميحات عند استخدام المناقشات:

- المناقشات غير ذات جدوى في المجموعات التي تفوق 25 مشاركاً. وكلما زاد العدد داخل هذه المجموعة كلما تطلب الأمر مهارات وقدرات أكبر من المدرب إدارة المناقشة.
- في حالة زيادة العدد عن هذا القدر يفضل تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة.
- لا بد من إعطاء توجيهات واضحة للمجموعات المشاركة في النقاش تحدد المهمة المطلوب منهم القيام بها.
- عندما تبدأ المجموعة في المناقشة يجب على المدرب متابعة الموقف للتأكد من وضوح الرؤية لدى المتدربين حول المهمة الموكلة إليهم.
- بعد عرض ومناقشة نتائج المجموعات يجب أن يقوم المدرب بتعزيز عملية التعلم باستعراض وتلخيص النتائج وإعطاء ملاحظات نهائية.

المناقشات غير الرسمية:

أحياناً يكون من المفيد عقد مناقشات غير رسمية تسمح للمتدربين بالتعبير عن آرائهم في طلب المساعدة والنصح في بعض الأمور التي تهمهم. وهذه تختلف عن المناقشات الرسمية في كونها ليست متضمنة في أجندة التدريب ولا تتطلب أي نوع من التحضير المسبق.

القيمة الحقيقية للمناقشات غير الرسمية هي أنها:

- توفر تغذية راجعة مفيدة حول رؤى وأحاسيس المتدربين.
- تُمكّن من متابعة التقدم الذي يتحقق.
- تشجع المتدربين على المشاركة.

مميزات المناقشات:

- تشجع المتدربين على تطوير مهارات الاتصال.
- تُمَكِّن من التوضيح والسؤال حول الافتراضات.

- توفر تغذية راجعة فورية وتولد نوع من التعاون.
- تُمَكِّن من تبادل الآراء والخبرات.
- يمكن أن تكون مفيدة في إكمال أو تلخيص أنشطة تدريبية أخرى.

محددات المناقشات:

- قد تستهلك الكثير من الوقت.
- النجاح يعتمد على التفاعل بين أعضاء المجموعة.
- قد يسيطر عليها بعض الذين يجيدون النقاش (الجدال).
- لا بد من امتلاك المدرب مستوى عالٍ من المهارات في إدارة الوقت وتوجيه النقاش.

2. دراسة الحالة/ الحالة الدراسية:

دراسة الحالة تتضمن اختباراً تفصيلياً لوضع محدد، هذا الوضع قد يكون حقيقياً أو افتراضياً لكن بالضرورة أن يتم اختياره بعناية ليتضح ويرتبط بشكل مباشر بالإطار العام للبرنامج التدريبي. في دراسة الحالة ينمي المتدربون مهاراتهم في التفكير والتحليل والاستنتاج حول المبادئ النظرية والتطبيقية. وتتمثل نقاط القوة في أسلوب دراسة الحالة في أنه يمزج بين المناهج العملية لحل المشكلات مع التحليل العميق لحالات محدودة. من خلال إدخال الواقعية إلى قاعة التدريب، فإنه من الأفضل استخدام دراسة الحالة كتكملة لأساليب التدريب الأخرى، بينما تكون المحاضرة أكثر فاعلية في توصيل المعلومات الأساسية لموضوع ما، فإن دراسة الحالة تكون الأفضل عند استخدامها لتطبيق تلك المعارف حول الموضوع.



مميزات دراسة الحالة:

- تحسن مهارات حل المشكلات وتطبيق المفاهيم والأساليب.
- تُضفي لمسة من الواقعية على المناقشات النظرية.
- نشاط يركز على المتدرب.
- تُمَكِّن من التفاعل والتعلم الجماعي.
- تُمَكِّن من البناء التحليلي.

محددات دراسة الحالة:

- قد تستهلك الكثير من الوقت.
- صعوبات الاختيار مع المواد الجاهزة المتاحة.
- إعداد حالات دراسية جديدة يحتاج إلى وقت.
- خطورة التعامل معها كلعبة أو تمرين خاصةً عند اعتمادها على تصور افتراضي.
- توقع أن تكون هناك إجابة صحيحة أو خطأ.
- تحد من إمكانية التعميم.

3. لعب الأدوار:

لعب الأدوار هو أسلوب تدريبي يقوم المتدربون بأداء وضع افتراضي أو حقيقي أمام الحضور ويتم إعطاء المتدربين الخلفية الضرورية وبعض الأفكار حول كيفية تنظيم أدوارهم ولكن ليس هناك حواراً أو نصاً محدداً بل يتم توليد ذلك أثناء لعب الأدوار. بعد نهاية العرض يقوم المشاهدون والمشاركون معاً بمناقشة الأمر لموضوع لعب الأدوار. معظم الناس معتادين على فكرة لعب الأدوار من موقع سلبي (مشاهدة العروض على التلفزيون) ومن ثم فإن مشاركتهم في لعب الأدوار خلال التدريب يستقرئ اهتماماتهم، ويحث مشاركتهم الوجدانية وكذلك يطور تلقائيتهم ومهاراتهم لحل المشكلات، وبوجه خاص يمكن استخدام لعب الأدوار في:

- تغيير وتطوير الاتجاهات.
- تطوير مهارات التفاوض.
- استكشاف العلاقات الإنسانية الضعيفة.
- إظهار الجوانب الاجتماعية والسياسية للأوضاع.
- تعزيز التعلم من خلال العمل وارتكاب الأخطاء.



خطوات عملية لعب الأدوار:

- تحديد المشكلة وتهيئة الوضع.
- تحديد الأدوار التي يتم القيام بتا.
- تحديد مواصفات وطبيعة كل دور.
- إعطاء خلفية للمشاركين حول الموضوع.
- أداء المشهد، المناقشة والتحليل.

مميزات لعب الأدوار:

- عرض الموضوعات بشكل درامي يساعد على ملء الفراغات في نظام التدريب التقليدي.
- يزيد من علاقة التدريب بالأوضاع المحددة.
- يبني التلقائية ومهارات حل المشكلات.
- يشجع على المشاركة.
- مفيد في التعامل مع الاتجاهات والسلوك.
- يمكن أن يساعد في بناء مهارات الاتصال الشخصي وبناء الثقة بالنفس.
- التعلم من خلال العمل.

محددات لعب الأدوار:

- النجاح يعتمد على قدرات الأفراد وديناميكية المجموعة.
- قد يحتاج للكثير من الموارد.
- ليس كل المشاركين حريصين وجادين في لعب الأدوار (خاصة في المواقع القيادية).
- قد ينجرف المشاركون إلى اتجاهات أخرى بعيدة عن الهدف التدريبي.

- غير مناسب للمجموعات الكبيرة.
- قد يؤذي الأشخاص الحسّاسين.

4. العصف الذهني:

هذا الأسلوب يستخدم بكثرة في توليد الأفكار والتشجيع على الابتكار حيث يتم تقديم موضوع أو مشكلة للمتدربين ويطلب منهم حلها، ويتم تشجيعهم على طرح أفكارهم بكل حرية للوصول إلى أفكار أو حلول مناسبة.

المبدأ الأساسي للعصف الذهني هو تشجيع تقديم أفكار جديدة لذلك فإن التقييم والحكم على الأفكار لا يتم إلا بعد الحصول على قدر جيد منها لذلك لا بد من تسجيل كل الأفكار المقدمة وإعدادها للنقاش فيما بعد.

والمبدأ الثاني هو تشجيع الكل على المشاركة دون تحديد أو تمييز.



مميزات العصف الذهني:

- مستوى عالي من المشاركة.

- ليس فيه تقييم أو مناقشة.
- جو ابتكاري.
- تعاوني.

محددات العصف الذهني:

- يناسب المجموعات متوسطة الحجم.
- يتطلب مهارات عالية من المدرب.
- قد لا يكون من السهولة قياس التقدم والنتائج.
- النجاح يعتمد على فاعلية المجموعات.

الموضوع: أساليب المشاركة

مجموعة المناقشة، الدراما الاجتماعية، الألعاب والتمارين، القصة غير الكاملة

الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- التعرف على بعض أساليب التدريب بالمشاركة وإجراء تطبيقات عليها.

الفصل الثامن

1. مجموعة المناقشة

مميزات مجموعات المناقشة

محددات المناقشة

2. الدراما الاجتماعية

مميزات الدراما الاجتماعية

محددات الدراما الاجتماعية

3. الألعاب والتمارين

مميزات الألعاب والتمارين

محددات الألعاب والتمارين

4. القصة غير الكاملة

مميزات القصة غير الكاملة

الشروط الواجب توفرها في أسلوب القصة غير الكاملة

أساليب التدريب

1. التكليفات

مميزات التكليفات

2. المشروع

مميزات المشروعات

3. الرحلات/ الزيارات الميدانية

الزيارات

مميزات الزيارات

محددات الزيارات

1. مجموعة المناقشة:

هذا الأسلوب تم تحويره من أسلوب العصف الذهني وهو يهدف إلى توليد نقاشات تقود إلى أفكار جديدة وحلول على أساس نقاشات مجموعات صغيرة. مجموعات المناقشة تضم في العادة (5– 6) أشخاص وقد يطلب من المجموعة إنتاج أفكار حول موضوع محدد أو مفتوح باختيار شخص منها ليقوم بعرض نتائج عملها على الآخرين.



مميزات مجموعات المناقشة:

- مستوى عالي من المشاركة.
- نقاش مركز على الأهداف والأفكار.
- ابتكاري.
- يعطي الأفراد فرصة لقول أشياء دون مواجهة كل المجموعة.

محددات المناقشة:

- مناسب فقط للمجموعات الصغيرة.
- قد لا يكون التفاعل جيداً داخل المجموعة.
- يحتاج إلى مهارات عالية من المدرب.

2. الدراما الاجتماعية:

الدراما الاجتماعية هي أحد الأساليب ذات الأهمية الكبيرة في التدريب في مجال **الاتجاهات والسلوك**، إلا أن هذا الأسلوب يحتاج إلى الكثير من العمل والإعداد المسبق، ولاستخدام هذا الأسلوب يتطلب الأمر القيام بالآتي:

- تحديد الهدف.
- إعداد النص المناسب لتحقيق الهدف والذي يتلاءم مع المستهدفين مع إضافة بعض اللمسات الفنية اللازمة.
- إجراء عروض تجريبية (بروفات) لإتقان الأداء والتأكد من وضوح الفكرة وملاءمة المعالجة.
- قد يكون من الأفضل توزيع قائمة ضبط للمشاهدة.
- إجراء العرض الدرامي بحيث يركز المتدربون على الجوانب المطلوبة.
- المناقشة بعد نهاية العرض.

مميزات الدراما الاجتماعية:

- عرض حي مباشر أمام المتدربين.
- التشويق والإثارة.
- إمكانية تقديم معالجة للاتجاهات والسلوك.

- يناسب كل الفئات.

محددات الدراما الاجتماعية:

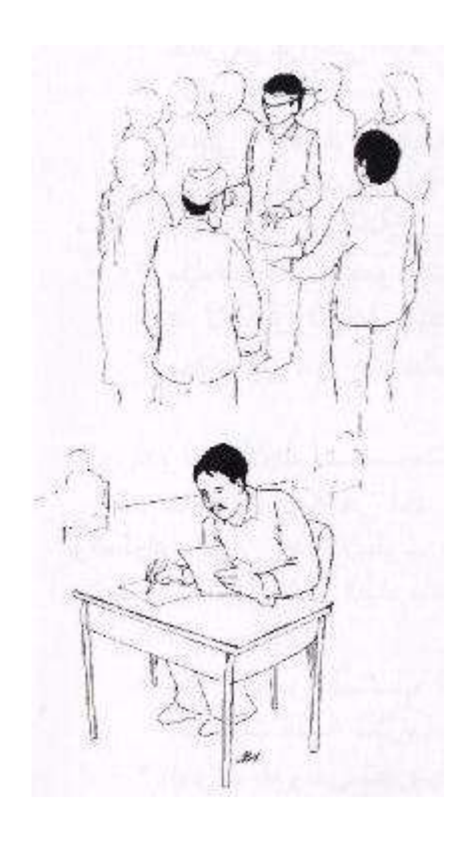
- تحتاج إلى إعداد جيد.
- يتطلب مهارات خاصة في التمثيل.
- قد يتم التعامل معها كنشاط ترفيهي أكثر منها نشاطاً تدريبياً.

3. الألعاب والتمارين:

الألعاب واحدة من الأساليب ذات السمات الخاصة في التدريب حيث أنها تختلف عن كل الأساليب الأخرى من حيث أنها لا تتطلب الكثير من الموارد، إضافة إلى خلق أو إيداع فكرة من خلال اللعبة، إلا أنها تتطلب بعض العناصر الهامة والتي يجب مراعاتها:

- يجب أن لا تستخدم الألعاب فقط للمرح وملء الفراغات.
- لزيادة المصداقية، يحتاج المدرب للإعداد الجيد من حيث:
  - التوجيهات والتعليمات المطلوبة.
  - ما هي المشكلات التي يحتمل حدوثها.
  - ما هو مقدار الزمن المطلوب.
- الإعداد لألعاب وتمارين جديدة يجب أن يؤخذ من:
  - التجربة المباشرة.
  - الإطلاع.
  - الملاحظة أثناء التدريب.
- وضوح إطار اللعبة أو التمرين:
  - أهداف اللعبة أو التمرين.

- الخطوات الإجرائية.
- الأدوار.
- التأكيد على أنه بالرغم من أن اللعبة لا تمثل وضعاً حقيقياً إلا أنها تساعد المشاركين في التركيز على مواضيع حقيقية.
- إعطاء قدر كافٍ من الوقت بعد اللعبة لمناقشة النتائج.



مميزات الألعاب والتمارين:

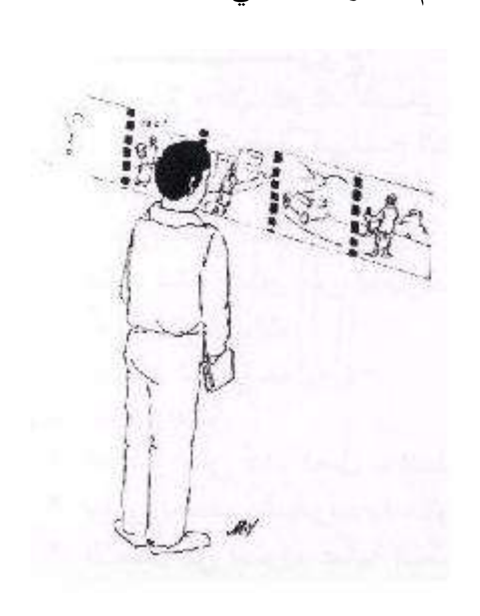
- المناقشة تساعد على خلق الواقعية والاهتمام من قبل المتدربين.
- سهولة توصيل المفهوم أو المهارة من خلال اللعبة.
- قوة الاسترجاع والتذكر.
- أسلوب تدريبي ترفيهي غير ممل.
- تصلح للتعامل مع الاتجاهات.

محددات الألعاب والتمارين:

- تستهلك الكثير من الوقت وتطويرها قد يكون مكلفاً.
- تَحَكُّم أقل من قبل المدرب على العملية.
- عامل المنافسة قد يقلل من التركيز على الهدف التدريبي.
- يمكن التعامل معها على أنها ألعاب فقط.
- الألعاب والتمارين المعقدة قد تؤدي إلى اللبس والبسيطة قد تكون مضجرة وغير مفيدة.

4. القصة غير الكاملة:

نقوم بسرد قصة غير مكتملة ونترك المتدربين يتصورون الحل، وهي من الأساليب المحببة في التدريب، وترسخ المفاهيم والأفكار بشكل قوي في أذهان المتدرب وتقوي ملكة الابتكار والخيال لديه، إلا أنها تتطلب إعداداً جيداً وإلا صار هناك لبس وعدم فهم للمغزى الحقيقي منها.



مميزات القصة غير الكاملة:

- استنتاج الحلول من قبل المتدرب.
- اكتشاف القدرات.
- توضيح تعدد الأفكار.
- الحصول على العديد من البدائل.

الشروط الواجب توفرها في أسلوب القصة غير الكاملة:

- أن تكون قصيرة وتحمل فكرة واحدة.
- أن تكون هادفة وواضحة.
- أن تكون نابعة من البيئة المحلية وواقعية.
- أن تراعي تقاليد وثقافات المجتمع المحلي.
- أن تناسب قطاع كبير من الفئات المستهدفة.
- أن تحتوي على عنصر التشويق والإثارة.

أساليب التدريب

الموضوع: الأنشطة خارج قاعة التدريب

التكليفات+ المشروعات+ الزيارات الميدانية

الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

التعرف على الأنشطة خارج قاعة التدريب.

1. التكليفات:

هي النموذج الأكثر شيوعاً من الأنشطة خارج قاعة التدريب وتستخدم التكليفات لتحقيق الآتي:

- تعزيز التعلم الفردي.
- لإثراء وتمديد التعلم إلى خارج إطار قاعة التدريب.

وقد تأخذ التكليفات أياً من الأشكال التالية: (القراءة– الكتابة– التمارين).

مميزات التكليفات:

- تحسين الأداء المهارة لدى المتدرب.
- تعزيز التعلم الفردي.
- تتيح زمناً إضافياً للتدريب.
- لا تتطلب الكثير من التحضير من قبل المدرب.
- يمكن أن تعمل كتعزيز معنوي.

2. المشروع:

يضم المشروع كل الفوائد الصغيرة التي تحققها التكليفات وذلك بتوفير فرصة للمتدرب لبذل مجهول تدريبي بطول البرنامج التدريبي.

هناك أربع مجموعات رئيسة من المشروعات:

- المشروعات البحثية.
- مشروعات استعراض المعارف والوثائق.
- بحوث المعلومات.
- تصميم المشروعات.

مميزات المشروعات:

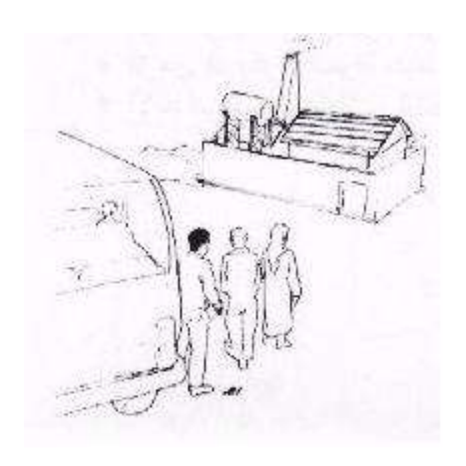
- التركيز على أداء العمل بواسطة المتدرب.
- يطور إحساس المتدرب بالمسئولية، التخطيط والمبادرة.
- الأفضل في احتواء عملية التعلم الذاتي.
- يوسع مدى التدريب ليشمل مجالات اهتمام المتدرب وخبراته.
- يُمكِّن من الدراسة التفصيلية للموضوعات والمشاكل.
- يُمكِن أن ينتج عنه حالات دراسية ناجحة.

3. الرحلات/ الزيارات الميدانية:

الرحلات/ الزيارات الميدانية تمكّن المتدربين من رؤية أو تجربة بعض الأشياء التي تدربوا عليها في الدورات التدريبية، لتحقيق الفاعلية والنجاح فإن الزيارات الميدانية التي نرغب في تضمينها في البرنامج التدريبي يجب أن يكون هدفها واضحاً ومحدداً وهذا يتطلب الآتي:

- توضيح الأهداف وإبلاغها للمشاركين بشكل مسبق.
- وضع خطة للزيارة بشكل فاعل.
- توفير قدر مناسب من الفرص للمناقشة والحوار أثناء وبعد الزيارة.

في الكثير من الأحيان تتحول الزيارات إلى أحداث اجتماعية ولا تحقق الفائدة المطلوبة منها كنشاط تدريبي. والزيارات الميدانية تأخذ أحد شكلين:



الزيارات:

الغرض الأساسي منها إعطاء المتدربين الفرصة للمشاهدة، وعلى الرغم من طبيعتها السلبية، فإنها تساعد على رؤية الأنشطة على الطبيعة وفي بيئتها الحقيقية، وتأخذ الزيارات الأشكال التالية:

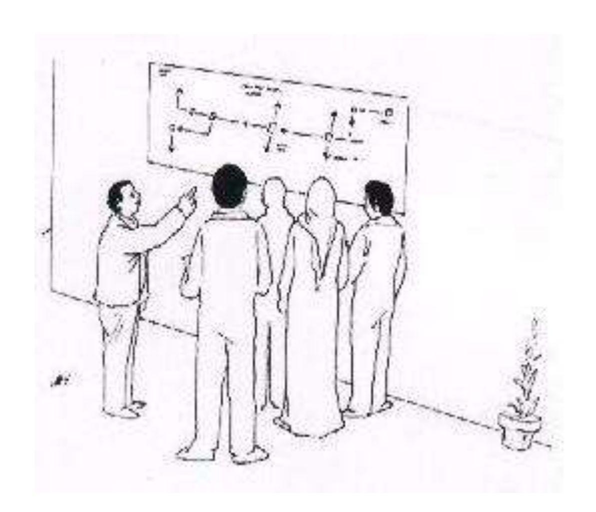
- الاجتماعات (اجتماعات في المناطق– مجموعات مناقشة).
- المعارض.
- مواقع تنفيذ المشروع.

الجولات الدراسية:

يمكن تحويل الزيارات الميدانية إلى خبرة تعليمية نشطة وذلك بأن تتضمن القيام ببعض المهام وليست الملاحظة فقط. فقد يكون من المفيد إجراء تطبيق عملي لأساليب المسح عند تنفيذ دورة تدريبية في أساليب البحث. وفي كلا النوعين من الزيارات الميدانية يتطلب الأمر إعداداً جيداً من المدرب للزيارة من حيث:

- اختيار الموقع المناسب للزيارة.
- توفير مواد تحتوي معلومات أولية عن الموقع المزمع زيارته.
- توفير مواد تحتوي توجيهات خاصة بالزيارة.
- التجهيزات الإدارية اللازمة.

- من الأفضل مناقشة التفاصيل مع المتدربين قبل تنفيذ الزيارة.
- أن يعقب الزيارة مباشرة مناقشة حول نتائجها.



مميزات الزيارات:

- المشاهدة والممارسة أكثر إقناعاً ومعدل التذكر يكون عالياً.
- ثقة أكبر في ربط النظرية بالتطبيق.
- التوسع في عملية التعلم إلى خارج قاعة التدريب.

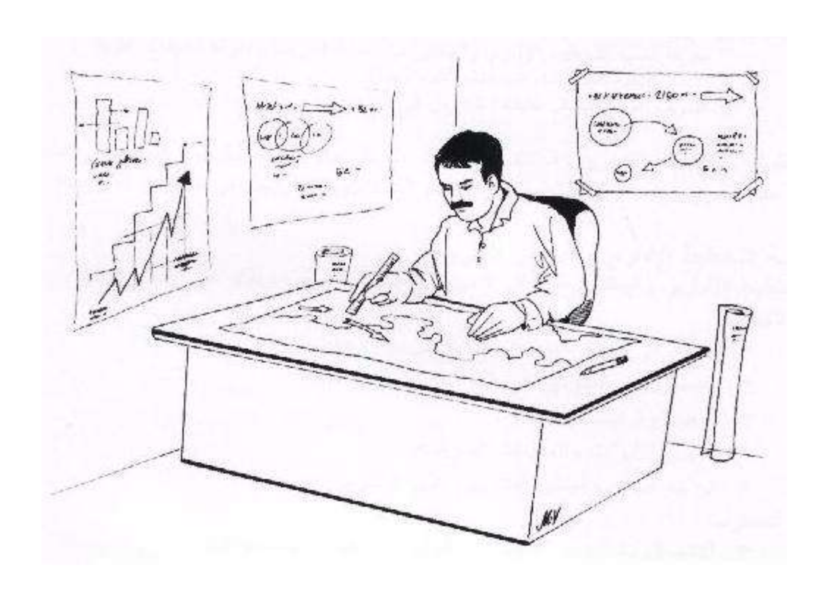
محددات الزيارات:

- مبدأ الترفيه قد يسيطر على المتدربين ويفقد الزيارة قيمتها التدريبية.
- الزمن قد يكون معوقاً خاصاً في الدورات القصيرة.
- الإعداد المسبق يتطلب الكثير من الجهد.

الفصل التاسع
تخطيط وتنظيم التدريب

تخطيط وتنظيم التدريب
أهمية التخطيط الإداري والمكتبي للتدريب
تحديد الاحتياجات الإدارية والمكتبية للتدريب
الاحتياجات التدريبية قبل بدء التدريب
الاحتياجات التدريبية أثناء التدريب
الاحتياجات التدريبية بعد التدريب
معالجة الانخفاضات
ماذا تفعل تجاه الانخفاضات
بيئة التدريب
تنظيم شكل جلوس المتدربين
الأشكال الشائعة للجلوس في التدريب
مواد التدريب و العون الفني
سلسلة دليل الممارس التنموي
سلسلة دليل المدرب

الجزء الخامس
تخطيط وتنظيم التدريب



- **التخطيط الإداري والمكتبي.**
- **تنظيم التدريب**

تخطيط وتنظيم التدريب

أولاً: التخطيط الإداري والمكتبي للتدريب

الموضوع: التخطيط الإداري والمكتبي

الهدف: أن يكون المتدرب بنهاية الجلسة قادراً على:

- معرفة أهمية التخطيط الإداري والمكتبي في عملية التدريب وإجراء تطبيقات عليها.
- الإلمام بكيفية تنظيم التدريب (قبل، أثناء وبعد).

- التعرف على الأشكال الشائعة للجلوس في التدريب.

يقصد بالتخطيط الإداري والمكتبي للتدريب هو كل ما له علاقة بالدورة التدريبية وتنظيمها فيما عدا التدريب نفسه ولا يستطيع أن يشاهده المشاركون أو يدخل في محتوى التدريب.

أهمية التخطيط الإداري والمكتبي للتدريب:

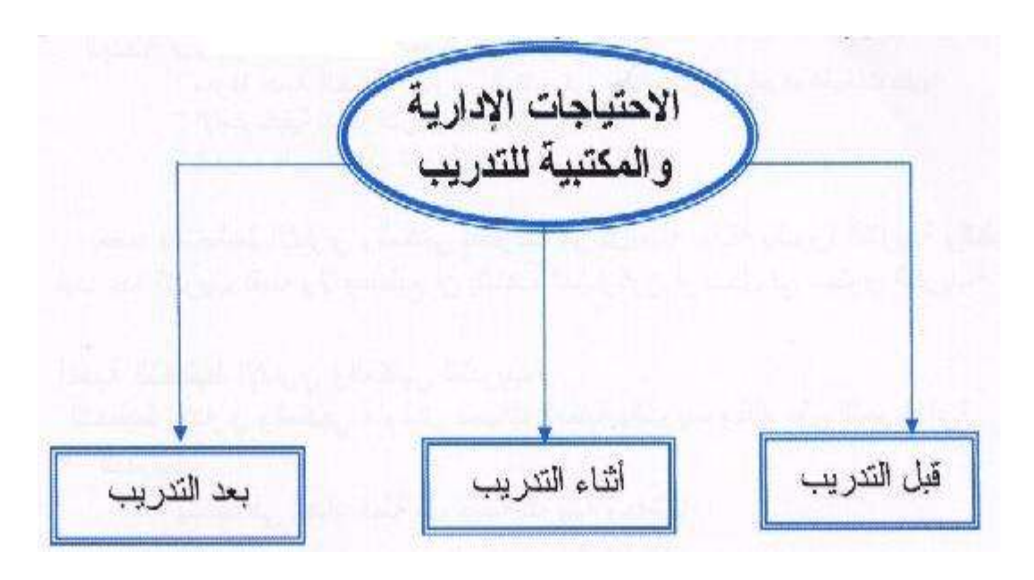
التخطيط الإداري والمكتبي هام لكل الجهات المعنية بالتدريب وذلك على النحو التالي:

- **للمدرب:**
- يساعد في إعداد خطة كل جلسة تدريبية وحفظها.
- التنسيق بين المدربين في المواعيد والاجتماعات.
- تجهيز وترتيب الأدبيات.
- تجهيز الأدوات والمعينات التدريبية.
- توزيع أسماء وأماكن المدربين على المتدربين.
- **للمتدرب:**
- الاتصال بالمتدربين وإرسال دعوات الحضور وبرنامج الدورة.
- معرفة مواعيد وصول المتدربين.
- حل أي مشاكل تواجه المتدربين عند إقامتهم.
- ترتيب أي رحلات ميدانية أو ترفيهية.
- تسجيل قائمة بأسماء وعناوين المتدربين.
- **للجهة المنظمة للتدريب:**
- حفظ أسماء وعناوين المشاركين بملف لوضعها على قائمة المراسلات للجهة.
- حفظ ملف تدربي كامل يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.
- توثيق الدورة التدريبية.

- **الجهة الممولة للتدريب:**
- حفظ المراسلات التي تتم بين الجهة المنفذة للتدريب والجهة الممولة له.
- الحصول على عروض أسعار لتكلفة إقامة الدورة من أكثر من مكان حتى تختار الهيئة الممولة المكان المناسب.
- تسجيل الموضوعات اليومية وإرسال نسخة للجهة الممولة مع الميزانية.
- إرسال ملف الدورة وتقاريرها للجهة الممولة.

تحديد الاحتياجات الإدارية والمكتبية للتدريب:

لكل مرحلة احتياجات إدارية ومكتبية مختلفة وحتى يستطيع منسق برنامج التدريب أن يتذكر كل هذه الاحتياجات وترتيب تنفيذها يفضل أن تقسم مراحل التدريب كما في الشكل التالي:



ولعدم إغفال أي شيء يفضل تسجيل المهمة ومن سيقوم بتنفيذها ومتى سينتهي منها كما في الجدول التالي:

المهمة /الاحتياج	من سيقوم بها	متى سيتم تنفيذها

الاحتياجات التدريبية قبل بدء التدريب:

أ) فترة الإعداد مع الجهة الممولة:

- إرسال مقترح المشروع
- معرفة الشخص المسئول
- استلام عقد التنفيذ والتمويل للدورة.
- التنسيق مع الجهة الممولة على مكان وموعد التنفيذ.

ب) فترة الإعداد للدورة التدريبية:

- إرسال خطابات المشتركين.
- الاتصال بالمشتركين والتأكد من حضورهم.
- الاتصال بالأماكن المقترح تنفيذ الدورة بها والحصول على عروض وأسعار وزيادة الأماكن لاختيار أنسبها.

- الاتصال بالمدربين والتنسيق بينهم وإعطائهم جدول الدورة.
- استلام خطة كل جلسة تدريبية من كل مدرب.
- استلام الأدبيات الخاصة بكل مدرب وتسليمها للبضاعة والتصوير.
- ترتيب الأدبيات تبعاً لاستخدامها بالتدريب.
- تجهيز الأدوات التدريبية المساعدة والتأكد من صلاحيتها للعمل.
- شراء وتجهيز ملفات التدريب الخاصة بكل متدرب والأدوات المكتبية التي سيحتاجها.
- توفير وسيلة نقل لكل الاحتياجات التدريبية لمكان الدورة.
- توفير وسيلة نقل لكل المتدربين المغتربين لمكان الدورة.
- تجهيز مبلغ من المال للصرف فيه أثناء فترة الإعداد (نثريات الدورة).

الاحتياجات التدريبية أثناء التدريب:

- تسكين المتدربين من خارج منطقة التدريب وتوفير الراحة لهم.
- مراجعة تنظيم القاعة بما يتناسب مع خطط الجلسات.
- ترتيب الأدبيات بالقاعة لكل جلسة بما يتناسب مع خطط الجلسات.
- توفير وسائل ومعينات التدريب المطلوبة.
- الاحتفاظ بنسخة من كل أدبية يتم توزيعها لتكوين ملف تدريبي متكامل.
- استلام تلخيص وتقييم كل يوم تدريبي وطباعته وتصويره لتوزيعه على المشتركين.
- التخطيط لأي زيارات ميدانية أو ترفيهية.
- تسجيل المصروفات اليومية.
- التحضير لليوم التدريبي التالي.
- تجهيز وطباعة الشهادات.

الاحتياجات التدريبية بعد التدريب:

- توزيع أسماء المتدربين والمدربين وعناوينهم لزيادة التعارف والتنسيق والتعاون فيما بينهم مستقبلاً.
- نقل الوسائل التدريبية لجهة التدريب.
- دفع تكاليف التدريب.

ثانيـاً: تنظيم التــدريب

إن الشكل الذي يبدأ به التدريب يحدد النمط الذي سيسير عليه فمن خلال الجلسة الأولى يّكوِّن الأفراد الذين لا يعرفون بعضهم الانطباع الأولي سواء كان سلبياً أو إيجابياًَ، سيكونون حساسين لبعض الموضوعات مثل المكان، المدرب، مواد التدريب، عملية التدريب المتوقعة. عدم إعطاء الاهتمام الكافي لهذه المرحلة من التدريب قد يؤدِّي إلى ارتفاع التوتر والقلق والانطباع الخاطئ ومن ثم يشجع على الانسحاب المبكر من الدورة التدريبية.

وبالمثل، فإن الطريقة التي يمكن بها تذكُّر أو نسيان الدورة التدريبية يعتمد على الطريقة التي تختتم بها، الأسبوع الأخير أو اليوم الأخير أو الجلسة الأخيرة تعطي الانطباع الأخير للمشارك حول الدورة التدريبية إما أن تؤكد أو تبدل شعورهم تجاه الدورة التدريبية. لذلك فإن اختتام الدورة التدريبية يتطلب قدراً كبيراً من الاهتمام شأنه شأن افتتاح الدورة التدريبية أنه يساهم بشكل كبير في الفاعلية الكلية للدورة التدريبية. لكن حتى وإن تم التخطيط والتنفيذ للبداية والنهاية بشكل مناسب، فإنه من الممكن، في أي مرحلة أن تذهب الأمور في الاتجاه الخاطئ أو غير المناسب على الأقل، لذلك فإن القدرة على معالجة هذه الانحرافات لها نفس الدرجة من الأهمية في إدارة التدريب.

نستعرض هنا عملية تنظيم التدريب في مراحله الثلاث (بداية، أثناء، وبعد التدريب):

في بداية التدريب:

يبدأ المشاركون الدورة التدريبية بالعديد من الأسئلة في أذهانهم، بعض هذه الأسئلة هي متطلبات عملية حول كيفية تنظيم وإدارة التدريب (طول كل جلسة، فترات الراحة، جدول الأنشطة، طبيعة الدورة). الاعتبارات الأخرى تتفاوت ما بين من هم المدربون، والقلق من عدم معرفة الآخرين، الشعور بالوحدة، فقدان الثقة بالنفس... إلخ.

الأمور العملية والإجرائية يمكن التعامل معها بشكل مباشر، لكن معرفة أسباب قلق المتدرب والتعامل معها بالشكل المناسب يتطلب الكثير من الثقة بالنفس وبعد النظر من جانب المدرب. على كلٍ فإن بداية التدريب أكثر من مجرد تقديم البرنامج والبدء في تنفيذه.

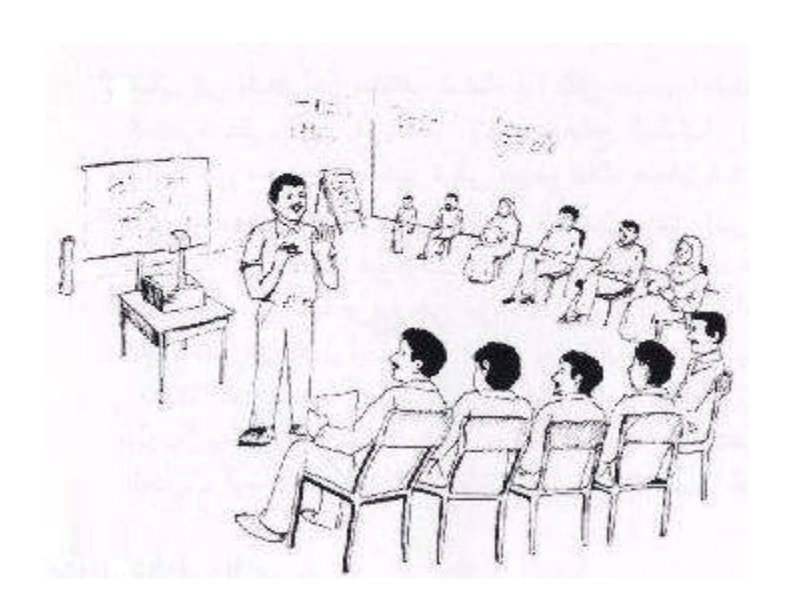
تلميحات مفيدة:

- عرّف المشاركين ببعضهم البعض.
- قدّم الدورة التدريبية (نبذة مختصرة عن الأهداف وطريقة التدريب).
- أشرح الإجراءات الإدارية (وضح الجدول الكلي والزمني للدورة، فترات الراحة، التجهيزات، القاعات والأماكن المختلفة، الحمامات وأماكن الصلاة).
- لا بد أن يشعر المشارك بالارتياح في الجلسة الافتتاحية.



أثناء التدريب:

هناك بعض المشكلات التي تظهر أثناء التدريب، فمهما كانت خبرة المدرب، لا بد من حدوث بعض الأشياء التي تجعل الدورة لا تسير كما هو مخطط لها. إذ أنه في بعض اللحظات لا بد أن يعتري المشاركين نوع من عدم الرضا من القاعة، أو الملل وعدم الرغبة، مما يولد إحساساً بأن هناك شيء مفقود لكنه غير معروف بعد ما هو؟ تحديد هذه اللحظات هي الخطوة الأولى واختيار الطريقة الأنسب لمعالجتها هي الخطوة الثانية.



معالجة الانخفاضات:

الانخفاضات قد تحدث في أي لحظة لأي سبب من الأسباب، قد تحدث لبعض الأفراد أو لكل المشاركين، قد يكون لها أسباب هامشية أو هامة، أياً كان السبب فإن لهذه الانخفاضات آثار هامة.

الشعور بالانخفاض من قبل المتدرب:

مهما كانت المشكلة، قد يشعر المشاركون بالقلق، الغضب، الملل أو عدم الفائدة أو قد يخرجون من الإطار ويبدءون بالسرحان عبر النافذة.

الشعور بالانخفاض من قبل المدرب:

عندما يحس المدرب بملل المشاركين أو بعضهم فإنه يشعر بالسخط وعدم الرضا. يتحول الانخفاض إلى عائق للتعلم إذا تم تجاهله بواسطة المجموعة. الإحساس السلبي يبعد المشارك ويشغله عن المهام وعمليات التعلم لذلك فمن الأفضل معالجة هذه الانخفاضات بأسرع ما يمكن. **هناك لا بد من التذكير بأن حدوث هذه** الانخفاضات ليس بأي حال تقصيراً من المتدرب، لكن المهارة الحقيقية للمدرب هي التعرف على وجود هذه الانخفاضات والقيام بعمل إيجابي تجاهها.

ماذا تفعل تجاه الانخفاضات:

- **تجاهلها** : قد يؤدي هذا إلى ذهابها أو اختفائها وفي كلا الحالتين أنت لم تتعرف على المشكلة ولم تحلها.
- **إنهاء الجلسة مبكراً لفترة الراحة أو الغذاء:** هذا قد يكون فعلاً إذا كان المتدربون فقط متعبون من العمل المتواصل أو أن الكراسي أصبحت غير مريحة، لكنك لا تستطيع التأكد عن ماهية المشكلة لذلك يظل احتمال حدوثها مرة أخرى قائماً.
- **أعط المتدربين تمريناً ما للقيام به:** هذا يعطيك فرصة لمتابعة عملية التعلم. لكن إذا لم يقم المشاركون بأداء العمل بالمستوى المطلوب، لن يكون بإمكانك معرفة السبب، بالإضافة إلى أن التمارين أحياناً لا تعطي المتدربين القصة لاطلاعك عما يشعرون به.
- **انتقل إلى نشاط آخر مختلف تماماً:** إذا كان سبب الانخفاض هو اختلاط الأمر أو عدم المقدرة على الفهم فإن هذا الأمر سيعالج المشكلة. وبالمثل فإن اللعبة أو التغيير من العمل في مجموعات كبيرة إلى مجموعات صغيرة قد يؤدي إلى الشعور بالراحة.
- **بادر بمراجعة محتوى التدريب:** من الأفضل عند إجراء ذلك منح المشاركين فرصة للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم حول التدريب، محاسن هذا الأمر هو

أنه يوضح **ابتداء ذلك بأن تقول** يبدو أننا سنسير بطيئاً بعض الشيء هذا اليوم وعندي إحساس بأن بعضنا غير سعيد بعض الشيء في هذه اللحظة، ربما لأن الموضوع الأخير كان طويلاً بعض الشيء، ما هو شعوركم تجاه ما كنا نفعله؟ مثل هذه الأسلوب يتطلب من المدرب ليس فقط تأجيل الأحكام بل أن يكون مهيئاً لقبول الملاحظات الحرجة أيضاً.

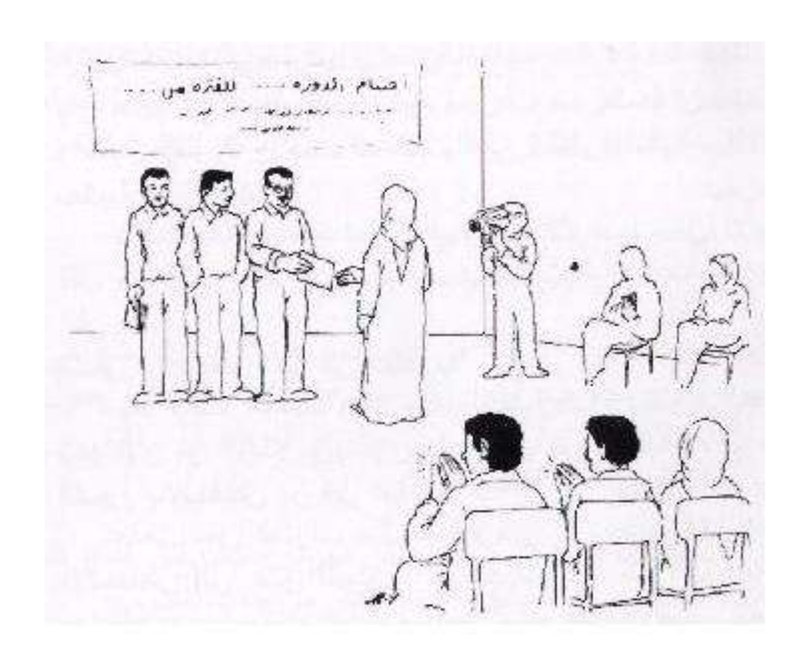
عند اختتام التدريب:

الجلسة الختامية تعطي فرصة لإنهاء التدريب، إذا لم يتم إنهاء الدورة التدريبية بالشكل المناسب فإن المتدربين سيغادرون الدورة بإحساس غير مريح كأنَّ التدريب لم يكتمل، إنهاء التدريب قد يأخذ واحد أو أكثر من هذه الأشكال .

أ) نشاط ختامي: يتم التفكير في نشاط يمكّن المشاركين من تطبيق المعارف والمهارات التي تعلموها خلال الدورة التدريبية.

ب) تقييم نهائي: يتم تقييم الدورة بناء على توقعات المشاركين وأهداف الدورة، إذا تم التقييم بلا فد أن تتم مناقشة النتائج.

ج) تقييم الدورة: الهدف من تقييم الدورة هو تقييم ردود فعل المشاركين تجاه الدورة التدريبية. وهو أمر هام لمعالجة الأخطاء وتحسين الأداء مستقبلاً.

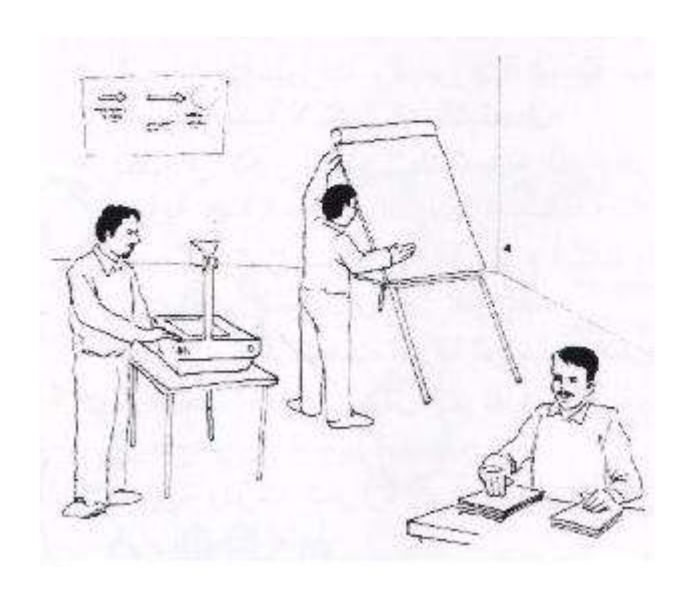


بيئة التدريب:

1. تجهيزات قاعة التدريب:

لا يبدو تجهيز قاعة التدريب موضوعاً ذو أهمية بالغة في مبدأ الأمر، ولمعظم المدربين، خاصة الذين يعملون في الدورات التدريبية القصيرة والمكثفة، حيث تكون البيئة الطبيعية لمكان التدريب أما غير معروفة أو أحد المعوقات المؤكدة.

وعادة ما يكون الانشغال بتجهيز مواد التدريب وهو الأمر الذي يحتل قمة اهتمامات المدرب دون أي اعتبار لتهيئة المكان الذي سيتم فيه تقديم هذه المواد التدريبية إلا أنه من الضروري بمكان إعطاء القدر الكافي من الاهتمام بهذا الأمر لأن نجاح التدريب إلى حد كبير مرهون بتوفير البيئة المناسبة بغض النظر عن مواد التدريب المستخدمة.



2. أهم الاعتبارات في تجهيز واختيار مكان التدريب:

- علاقة المتدربين ببعضهم البعض وبالمدرب (شكل الجلوس، المسافات، اتصال النظر).
- الجو العام (المساحة، النظام، التهوية، الهدوء).
- التجهيزات (ماء الشرب، مقاعد، مكان لفترات الراحة).
- الأجهزة والمعدات (الإضاءة، المعينات التدريبية، المراوح، مكيفات الهواء أو الدفايات، التوصيلات الكهربائية).

3. العوامل التي توضع في الاعتبار عن اختيار وتجهيز قاعة التدريب:

- تصميم الكراسي.
- المظهر العام المريح.
- التهوية.
- الرؤية.
- السماع.
- مواقع الحمامات.
- سلال المهملات/ طفايات السجائر.

4. أشياء يجب مراعاتها في تجهيز واختيار مكان التدريب:

- تجنب الديكور الصارخ الذي يؤثر على تركيز المتدرب.
- المعدات كالسبورات الورقية يجب أن تكون متحركة أو بالإمكان تغطيتها عندما لا تكون قيد الاستعمال.
- يجب أن تكون شكل الجلسة يتيح أكبر قدر من اتصال النظر بين المشاركين ورؤية جيدة للمعينات التدريبية المستخدمة.
- يجب أن تكون مساحة الغرفة ونوع الأثاث بالصورة التي تعطي القدر الكافي من المرونة في التشكيل وتوفير الفراغات.
- لا بد من وجود ملحقات كغرفة للراحة أو لتخزين مواد التدريب.
- مواصفات المقاعد تشمل الارتفاع، زاوية الميل، راحة الأيدي، الحركة دون إزعاج، ونوع التجليد المناسب.
- التهوية ودرجة الحرارة يجب أن يتم التحكم فيها لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الناس داخل القاعة.
- أجهزة العرض والتلفزيونات يجب أن تتناسب مع حجم الغرفة مع وجود آلية للتحكم في الإضاءة.
- الأشياء الإضافية كالساعات، لافتة عنوان الدورة على المدخل يجب أن يتم توفيرها.
- مستوى الضوضاء يجب أن يكون محدداً ويمكن التحكم فيه.

5. شكل جلوس المتدربين:

ترتيبات الجلوس ذات أهمية كبيرة في التدريب حيث أن شكل وضع الأثاث بالقاعة يعطي المتدربين إشارة مبكرة حول طبيعة الدورة التدريبية ويؤثر على توقعاتهم لها. وبشكل عام فإن ترتيبات الجلوس تعتمد على:

- شكل ومساحة قاعة التدريب.
- عدد المشاركين.

- نوع الأنشطة التدريبية المقدمة.
- طبيعة التدريب ودور المدرب فيه.

تنظيم شكل جلوس المتدربين

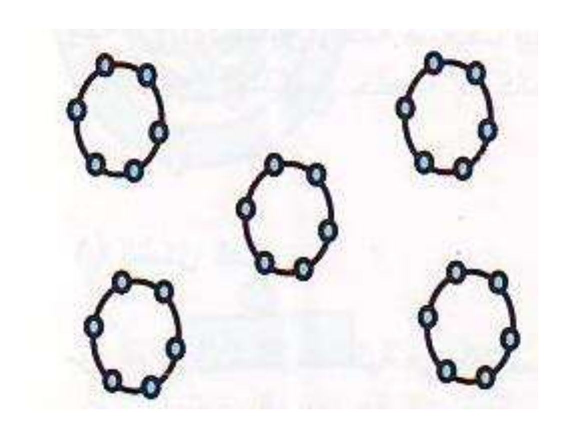
ما هي أهمية شكل جلوس المتدربين في عملية التدريب؟

- شكل الجلوس له علاقة بطريقة / أسلوب التدريب.
- شكل الجلوس له علاقة بالإمكانات المتوفرة (المساحة/ عدد المقاعد/ الطاولات).
- شكل الجلوس له علاقة بالاتصال والتواصل بين المشاركين.
- شكل الجلوس له علاقة بثقافة وعادات المجتمع (ذكور وإناث).
- شكل الجلوس له علاقة بقدرة المدرب على إدارة التدريب.
- شكل الجلوس له علاقة بعدد المشاركين.

الأشكال الشائعة للجلوس في التدريب

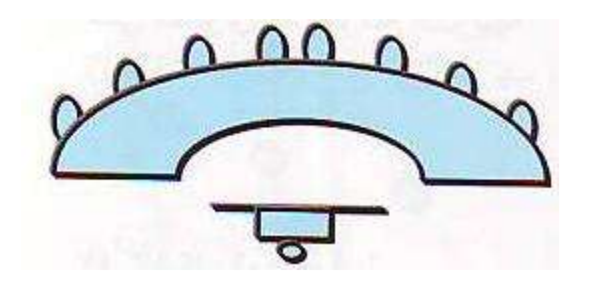
1- شكل المجموعات الصغيرة:

يسمح بتفاعل جيد بين أعضاء المجموعة الصغيرة فقط ويحرم أعضاء المجموعة الواحدة من الاتصال والتواصل مع المجموعات الأخرى ويحتاج لمساحة كبيرة.



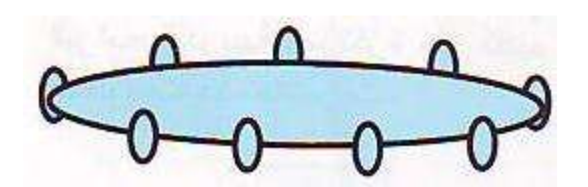
2- الشكل نصف الحلقي:

يسمح للمدرب بالاتصال مع من يريد ولكن فرص الاتصال بين المدربين ضعيفة.



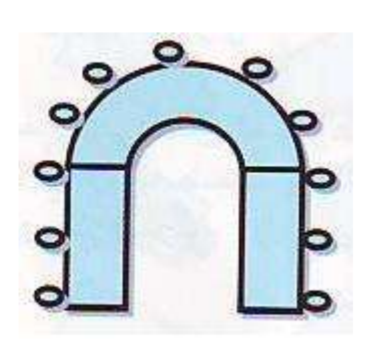
3- الشكل البيضاوي:

لا يوفر الحد المطلوب من الاتصال الفعَّال بين المتدربين فالبعض ينعم باتصال جيد مع البعض ويُحرم البعض الآخر من ذلك.



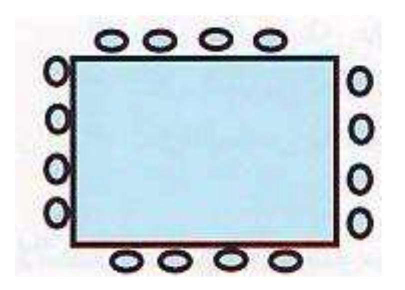
4- شكل حرف U :

شائع جداً وفرص الاتصال فيه ليست كافية حيث تنشط بين مشاركين وتضعف بين آخرين ويتطلب مساحة كافية كضمان لسهولة الحركة، وللتغلب على هذه المشاكل تزال الطاولات.



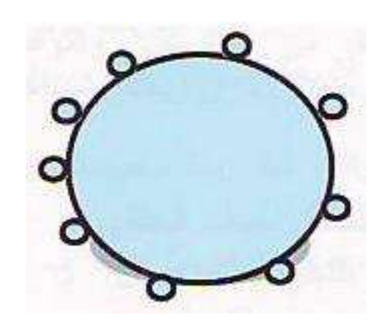
5- شكل المربع:

الاتصال ضعيف نوعاً ما من حيث الفاعلية ويكون قوياً بين المدرب والمتدرب الذي يليه في الاتجاهين ولكنه ضعيف بين المتدربين المتقابلين خاصة إذا كانت المسافة كبيرة.



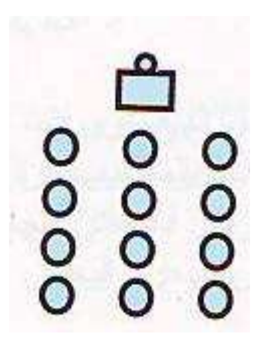
6- الشكل الدائري:

من أقوى الأشكال فاعلية في الاتصال على مستوى المجموعة التدريبية ويستخدم بشكل واسع في التدريب بالمشاركة.



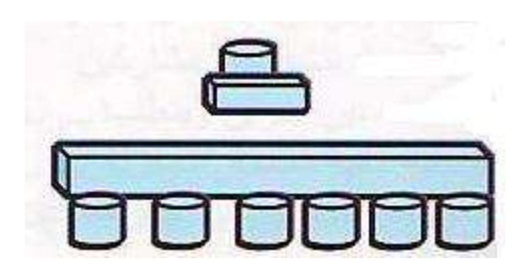
7- الشكل المصفوف:

من الأشكال التقليدية التي تستخدم في البرامج التدريبية المرتكزة على تقديم المعلومات كالمحاضرات.



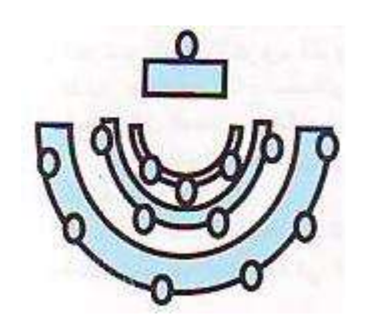
8- الشكل الموازي:

يستخدم على نطاق المجموعات الصغيرة والاتصال فيه ضعيف بين المتدربين وقوي مع المدرب.



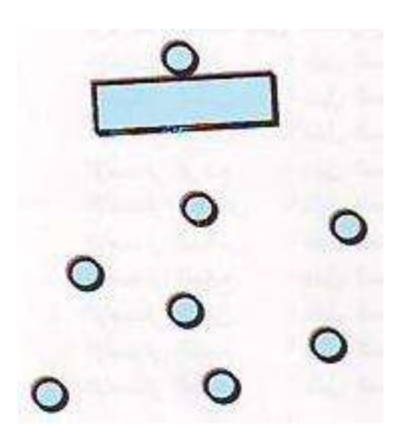
9- شكل المدرج:

شكل شائع مع الجماعات المتوسطة والكبيرة العدد ولا تسمح باتصال فعَّال بين المتدربين.



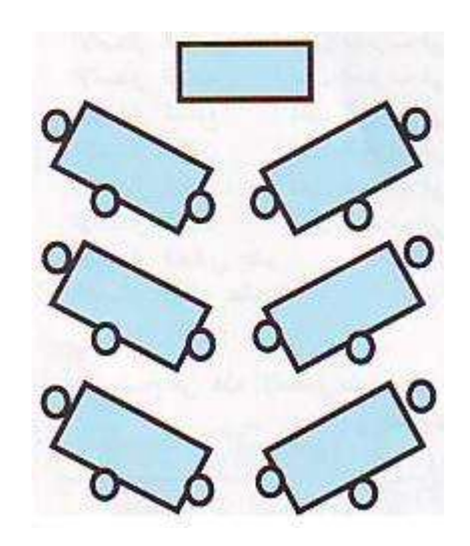
10- الجلوس الحر:

الاتصال ضعيف بين المتدربين ويُستخدم في المهمات الفردية والتي تستلزم وجود مسافة معينة بين متدرب وآخر (الامتحانات).



11- شكل عظم السمكة:

الاتصال قوي بين أفراد المجموعة الواحدة وجيد نسبياً بين المجموعات ويتيح حرية الحركة داخل القاعة وتشكيل مجموعات العمل في سهولة ويسر.



مواد التدريب و العون الفني

بغرض تطوير و تنمية مهارات و قدرات المجتمعات المحلية و جمعياتها التنموية في الإدارة و الإدارة المالية و الجوانب الفنية الأخرى, قام برنامج تنمية المجتمعات المحلية بتنفيذ مجموعة من أنشطة التدريب و بناء القدرات, و اختيار ميداني و إنتاج لسلسلتين من مواد التدريب و العون الفني على النحو التالي:

سلسلة دليل الممارس التنموي:

تهدف هذه السلسلة إلى تزويد الممارسين التنمويين بموجه عملي لتنفيذ أنشطة تنمية المجتمعات المحلية.

سلسلة دليل المدرب:

تهدف هذه السلسلة إلى تزويد المدربين بموجهات و محتويات و أساليب تمكنهم من تخطيط و تنفيذ و متابعة و تنظيم الأنشطة التدريبية في الموضوعات المتعلقة بتنمية المجتمعات المحلية.

الفصل العاشر

العصف الذهني في الاحتساب

المبادئ المطبقة في جلسات العصف الذهني

القواعد المتبعة في جلسات العصف

الخطوات المتبعة لتطبيق جلسات العصف

فوائد تطبيق جلسات العصف

العصف الذهني في الاحتساب !

نواجه أحياناً نوعيات من المنكرات العامة أو الخاصة من غير (العلمانيين) فما كل منكر يكون بتخطيط العلمانيين ، و لكنه أحياناً يكون من أناس فيهم خير و استجابة و لكنهم استجابوا لداعي الهوى و ضغوط الواقع .. و أحياناً لضغوط الواقع فقط !

و الأمثلة على ذلك كثيرة جداً .. فمن ذلك مثلاً :

لو قلت لشخص يعمل في بنك ربوي : لماذا لا تترك العمل ؟ و تتوب إلى الله ؟

فسيقول لك : و الله المؤهل سيء و الوظائف قليلة و كذلك الرواتب !!

و هذا جواب معروف مشهور ، فهذا الشخص استجاب لضغوط الواقع !!

و كثير مثل هذا الشخص ؛ حيث تسول له نفسه (و يفتي لها) أنه مضطر و لا بأس بذلك و الدين يسر و نحو ذلك !!

فما دورنا حيال هذه الأمور باستخدام العصف الذهني ؟؟

ألخص ذلك بأمور :

1) عند السماع بمنكر ، فلا نكتفي بالتمعر منه فقط !! بل لا بد من التفكير في دوافع هذا الأمر ، فقد يكون الأمر مخططاً له و قد يكون مجرد تساهل و قد يكون استجابة لضغط الواقع !

و هنا يجب أن نعصف (الذهن) للبحث عن وسائل (و بدائل) لهذا المنكر ..

فمثلاً :

من المنكرات :

اختلاط الرجال بالنساء في الأعياد !!
فماذا فعلنا لإنكار هذا المنكر ؟

الإخوة في ذلك على مذاهب :

- فمنهم من كلم المسؤولين و ناصحهم و هو جهد يشكر عليه .
- و منهم من اكتفى بالحوقلة و الاسترجاع دون العمل .
- و منهم من حذر الناس من ذلك بحكم موقعه كإمام مسجد و نحو ذلك .

و لكن :
هل طرأ على بال أحد من الإخوة أن يحاول إيجاد البدائل المباحة لهذا المنكر ؟

فمثلاً من خلال العصف الذهني يمكن أن نوجد حلولاً و لو كانت مثالية كما في نظرنا أثناء التفكير فيها ، و لكن ربما تجد صدى لدى المسؤولين !

فقد يقول البعض مثلاً :

1) نمنعها نهائياً و نلغيها .
2) نحاول أن نخفف هذه المواعيد فبدلاً من أسبوعين تكون أسبوعاً .
3) نحاول أن نوجه رسائل مناصحة للمسؤولين .
4) نحاول وضع نشرات في المساجد و غيرها للتحذير من ذلك .
5) نقترح إنشاء مراكز مستقلة للترفيه النسائي بالضوابط الشرعية .
6) نقترح أن تدرج ضمن هذه المهرجانات محاضرات للداعيات .
7) نقترح أن يمسك البرامج النسائية فيها نساء صالحات .
8) نقترح أن يمسك البرامج إن كانت مختلطة رجال صالحين يحاولون تخفيف المنكر .
9) يقترح إشراك هيئة الأمر بالمعروف و النهي عن المنكر في هذه المهرجانات .
10) يقترح تخفيض الأوقات اليومية فبدلاً من السهر إلى وقت متأخر نحاول أن تكون إلى وقت مبكر .

11) يقترح أن يكون هناك مهرجانات شرعية منظمة بشكل دوري في مقر دائم و يستغل في الأعياد و غيرها .

12) يقترح أن تقوم الجهات الخيرية بإقامة مهرجانات مماثلة تسحب البساط من تحت أقدام هذه المهرجانات السيئة (كمهرجانات الندوة العالمية للشباب الإسلامي) .

13) نقترح أن يكون هناك (انفتاح) من قبل الشباب الملتزم في قضية (سد الذرائع) و عدم إغلاق الباب كلية على ما كل ما هو مكروه ؛ لأن عدم فتحه سيؤدي إلى (كسره) فيما بعد !!

14) نقترح أن يكون هناك مبادرة من أهل الخير بإنشاء مراكز ترفيهية نسائية بالضوابط الشرعية (و لو كان الترفيه غير مطلوب) و لكنه أولى من أن يكون عن طريق أهل السوء !

و هكذا لو تأملنا هذه الاقتراحات التي هي من قبيل (العصف) الذهني لوجدنا أنها أنواع :

1) أفكار غير قابلة للتطبيق مطلقاً (إلا ما شاء الله) مثل إلغاء المهرجانات نهائياً .

2) أفكار قابلة للتطبيق و لكنها (مكلفة) و هذا الأمر غير صعب فربما وجدنا من يعيننا !!

3) أفكار ممكنة التطبيق و لكنها غير مناسبة .

فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض 1423هـ / 2002م

استهدف البحث الحالي الإجابة عن السؤالين التاليين :

1 – ما فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة التغيّر من سنن الله في الطبيعة في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط ؟

2 – ما فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة التغيّر من سنن الله في الطبيعة في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟وللتحقق من أهداف هذا البحث وضعت الفروض التالية :

أولاً – الفروض التجريبية:

1 – تؤدي استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدى التغيّر من سنن الله في الطبيعة إلى تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط بصورة أفضل من الطريقة المعتادة.

2 – تؤدي استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة التغيّر من سنن الله في الطبيعة إلى تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بصورة أفضل من الطريقة المعتادة.

ثانيًا – الفروض الإحصائية:

الفرض الأول :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي, ويتفرع من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

1. لا توجد ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة المرونة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة الأصالة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة التفاصيل.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بالقدرة الكلية للتفكير الابتكاري.

الفرض الثاني:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي, ويتفرع من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي فيما يتعلق بمستويات التحصيل الدنيا.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي فيما يتعلق بمستويات التحصيل العليا.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي فيما يتعلق بالتحصيل الكلي.

واستخدم في هذا البحث التصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة Pre-Posttest Nonequivalent Control Group Design، وتكونت عينة البحث من (4) فصول من فصول طالبات الصف الأول المتوسط بالمتوسطة الثالثة بعد المائة بمدينة الرياض, وزعت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين, حيث مثل فصلان (54) طالبة المجموعة التجريبية درست وحدة التغيّر من سنن الله في الطبيعة باستخدام استراتيجية العصف الذهني, ومثل الآخران (50) طالبة المجموعة الضابطة درست الوحدة ذاتها باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس, وقد استخدم اختبار تورانس للتفكير الابتكاري – الأشكال – الصورة (ب) تقنين عبد الله آل شارع وآخرون لقياس قدرات التفكير الابتكاري لدى الطالبات, كما استخدم اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة لقياس التحصيل الدراسي للطالبات, وطبق الاختبارين كليهما قبليًا وبعديًا.

وبمعالجة البيانات الناتجة عن القياس القبلي باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: 1 – المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري (القبلي – البعدي) في كل قدرة (الطلاقة, والمرونة, والأصالة, والتفاصيل, والقدرة الكلية للتفكير الابتكاري), واختبار التحصيل الدراسي (القبلي – البعدي).2 – أسلوب تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد One Way Analysis of Covariance، حيث استخدمت درجات الاختبار

القبلي كمتغير متلازم لدرجات الاختبار البعدي وذلك للحصول على المتوسطات المعدلة لدرجات الأداء البعدي.3 – مربع إيتا 2(µ) لقياس فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي.

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية :

1 – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0.01) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة, وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة الطلاقة (7.1%) وهي نسبة متوسطة التأثير.2 – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0.01) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة المرونة, وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة المرونة (6.1%) وهي نسبة متوسطة التأثير.

3 – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0.01) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكري البعدي فيما يتعلق بقدرة الأصالة, وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة الأصالة (5.2%) وهي نسبة تاثير تقترب من المستوى المتوسط.

4 – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة التفاصيل, وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة التفاصيل (2.1%) وهي نسبة ضئيلة التأثير.

5 – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بالقدرة الكلية للتفكر الابتكاري, وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري فيما يتعلق بالقدرة الكلية للتفكير الابتكاري (6.6%) وهي نسبة متوسطة التأثير.

6 – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي فيما يتعلق بمستويات التحصيل الدنيا, وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي فيما يتعلق بمستويات التحصيل الدنيا (0.36%) وهي نسبة ضئيلة التأثير.

7 – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي فيما يتعلق بمستويات التحصيل العليا, وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي فيما يتعلق بسمستويات التحصيل العليا (7.7%) وهي نسبة متوسطة التأثير.

8 – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة < 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي الكلي, وقد بلغ حجم فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي الكلي (2.5%) وهي نسبة ضئيلة التأثير.

وبالتالي أسفرت نتائج البحث عن رفض كل من الفروض الإحصائية (1, 2, 3, 5) المتفرعة من الفرض الإحصائي الأول, وقبول الفرض الإحصائي (4) المتفرع من الفرض الأول, كما أسفرت نتائج البحث عن رفض الفرض الإحصائي (2) المتفرع من الفرض الإحصائي الثاني وقبول الفرضين الإحصائيين (1, 3).

عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة والغريبة .

العصف الذهني Brian Storming طريقة تدريسية لتنمية الابتكار لدى الطلاب

يعرّف كينث هوفر في العصف الذهني بأنه مجموعة من الإجراءات تعني استخدام العقل في دراسة مشكلة وتقديم كل الحلول الممكنة حولها، بجمع كل الأفكار حول هذه المشكلة. ويعرّفه حسين محمد حسنين في كتاب أساليب العصف الذهني، بأنه استجابات وردود أفعال لفظية (من كلمة أو عدة كلمات)، أو غير لفظية (كالرسم، أو الكتابة، أو الحركة) من شخص واحد أو عدة أشخاص (طلاب، أو متدربين) لمثيرات مقدمة من مصدر مثير (معلم، أو مدرب) لتحقيق هدف أو أكثر (حل مشكلة، أو تقديم إقتراحات، أو إعداد جدول أعمال).

وتعتمد خطوات العصف الذهني على فلسفة تتلخص في نقاط كالتالي:

1) الناس هم الأساس.

2) الجميع مسؤول.

3) الجميع لديه شيء ما.

4) الحلول موجودة لدينا.

5) نستطيع أن نعمل ذلك.

6) الاعتماد على الذات.

7) حلول مشاكلنا يجب أن تبدأ منا.

8) الوقت هو المال.

9) الجميع له حق المشاركة.

10) الناس ليست طبولا جوفاء وأقرب إلى الأرض.

المبادئ المطبقة في جلسات العصف الذهني:

يشير كينث هوفر إلى أن الإبداع عملية مفرّدة، ولكن يمكن تسريعه وتشجيعه، ومن الوسائل المتبعة في تسريع مهاراته؛ عمليات اقتراح الحلول والأفكار التي تحدث في جلسات العمل الجماعي ولكن هناك مبادئ يجب مراعاتها عند تطبيق هذه الجلسات وهي:

*تأجيل الحكم على أي فكرة مطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف.

*الكمية تولد النوعية؛ فمزيد من الأفكار المعتادة يولد نوعية جيدة من الأفكار التطبيقية أو الإيجابية.

القواعد المتبعة في جلسات العصف:

إن أهم ما يميز أساليب العصف، أنها قائمة على العمل الجماعي وهذا يتطلب تهيئة المجموعة "الزمرة"، وخاصة في الجلسات الأولى من العصف، وهناك أربع قواعد يجب مراعاتها وهي:

1. لا يجوز انتقاد الأفكار من أي عضو مهما بدت سخيفة وتافهة.

2. التشجيع على إعطاء أكبر قدر ممكن من الأفكار.

3. التركيز على الكم بالتحفيز على زيادته.

4. الأفكار المطروحة ملك للجميع، بمعنى أنه يمكن اشتقاق أو تركيب فكرة أو حل من فكرة مطروحة سابقا.

الخطوات المتبعة لتطبيق جلسات العصف.

يشير دي بونو إلى أن قدرة الفرد على تكوين روابط بعيدة وغير مباشرة بين المعارف المتوفرة " التفكير الإبداعي " ليس نظاما سحريا للعقل، بل يمكن أن يتدرب المرء على استخدام التفكير الإبداعي بطريقة عملية ومدروسة، ولكي تكون جلسات العصف الفكري ناجحة عموما يجب مراعاة الخطوات التالية:

أ. تحديد المشكلة. Identifying The Problem مما لا شك فيه أن وضوح المشكلة عند الزمرة من أهم عوامل نجاح جلسة العصف، وعلى المعلم أن يختار مشكلة نوعية محددة لا مشكلة عامة، فعلى سبيل المثال؛ كيف أكتب مقالا؟ يمثل مشكلة عامة وواسعة جدا، ويمكن تضيقها، باقتراح عدد من المشاكل الأقل على هيئة أسئلة، مثلا؛ كيف أحسن كتابتي؟ كيف أثير اهتمام القارئ ؟ أو كيف أبرز الأفكار الرئيسة في كتابتي؟ ومن المفيد أن تطرح المشكلة على هيئة أسئلة محددة وواضحة، مع الأخذ في الاعتبار أن الأسئلة التي تبدأ بأدوات الاستفهام ماذا؟، لماذا؟، أين؟، كيف؟ مفيدة جدا في حث الطلاب على اقتراح الأفكار. ومن العوامل التي تزيد من فعالية الجلسة بعد تحديد المشكلة، تهيئة الزمرة للجلسة بتوضيح القواعد المتبعة، وأن يراعى في كل زمرة أو مجموعة التكافؤ من حيث الفروق الفردية، وأن تتنوع قيادة الجلسة بتغير الرئيس من جلسة إلى أخرى، كما يجب أن ينبه قائد الجلسة إلى الترحيب بدمج الأفكار، والترحيب بالأفكار الجريئة والغريبة.

ب. استخدام الأفكار اللاقحة Afterthought من الخصائص الأساسية للفكر الإبداعي مرحلة لا تتطلب أي مجهود يذكر تسمى مرحلة الحضانة؛ وهي فترة زمنية

قد تطول وقد تقصر، يقوم فيها اللاشعور بتكوين الروابط البعيدة والغير مباشرة بين المعارف المتاحة في العقل، وتليها مرحلة الإشراقة (Illumination) وهي ما نعبر عنها بالفكرة الإبداعية. ولكي يمر الطلاب بمثل هذه الخبرات على المعلم أن يقوم ببعض الإجراءات عند نهاية الجلسة، مثل؛ التأكد من عدد الأفكار التي تم جمعها، وتصنيفها إلى فئات، والطلب من الطلاب إبقاء المشكلة في أذهانهم بحثا عن حل جديد (واجب إلى الجلسة المقبلة).

ج. معالجة الأفكار Processing Ideas في هذه الخطوة يتم جمع الأفكار بما فيها اللاقحة، ثم يعاد تصنيفها وإعادة صياغتها بأسلوب جديد (لجنة صياغة من الطلاب) وفق معايير محددة تبلغ للطلاب، مثل؛ مراعاة الإيجاز في صياغة الفكرة، واحتواءها على عنصري الجدة والغرابة، وأن تكون مقبولة ومعقولة.

د. تنفيذ الأفكار Implementing Ideas يعتمد مدى تنفيذ الأفكار الناتجة من جلسة العصف على الهدف من الجلسة فعلى سبيل المثال؛ عندما يكون الهدف من الجلسة الاهتداء إلى أفكار جديدة ومبتكرة لتحسين البيئة التعليمية، يمكن وضع خطة للتنفيذ بعد جمع ومعالجة الأفكار وذلك بتقسيم طلاب الفصل إلى مجموعات تتولى كل مجموعة تنفيذ فكرة معينة. ويبدو أن للأفكار الناتجة من جلسات العصف دور في تبنى الأفراد بعض السلوكات المرغوبة في مجال العلاقات الإنسانية، فكيف يضبط الإنسان نفسه ويحافظ على هدوءه عند الغضب؟ سؤال يمكن أن ينتج أفكارا مهمة ليتبنها جميع الأعضاء.

فوائد تطبيق جلسات العصف.

1. يعتبر هذا الأسلوب مفيد تربويا في التالي:
2. يمكن لهذا الأسلوب أن يفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق.
3. يولد الحماسة للتعلم، فبواسطة السيطرة على الخيال يتقدم معظم الطلاب بسرعة.
4. ينمي مهارات الاتصال لدى الطلاب.

5. ينمي مهارات القيادة لدى الطلاب.
6. ينمي الوعي بأهمية الوقت.
7. يساعد المعلم على إدارة الصف.
8. معوقات تطبيق جلسات العصف:

يبدو أن كثيرا من معوقات التطبيق تزول عندما تكون هناك قناعة لدى المعلمين ورغبة في تغيير أنماط تفكيرهم، وإعادة تنظيم المفاهيم التربوية الحديثة بما يساعد على النمو الشامل للفرد في الأبعاد المختلفة للخبرة. والواقع أن هناك عائقا رئيسا يتمثل في عدم خبرة المعلمين في ترجمة وربط محتوى المقرر الدراسي بمشكلات حياتية تثير اهتمام الطلاب لتوليد الأفكار وابتكار الحلول، ولكن الممارسة الواعية والجادة تجسر الفجوة الواقعة بين التنظير والتطبيق.

وعليه يعرف العلم بأنه نشاط إنساني يتطلب مهارة عقلية، وقد حث الدين الإسلامي على استخدام العقل للتفكر والتدبر في آيات الله، وهو في الواقع أمر للمؤمن بأن يتعلم ذلك لأنه لا يمكن أن نفكر بدون معرفة. وتهدف عملية التفكير عموما إلى جمع المعلومات والربط بينها لتوليد معارف جديدة أو تكوين أنماط تفكير جديدة، وهذه القدرة التي أودعها الله في العقل (توليد المعارف الجديدة، أو تكوين أنماط التفكير الجديدة) قد يعاق نموها إذا استخدمنا أساليب تدريس تعتبر العقل آلة لحفظ المعلومات فقط أو لحفظ أنماط سائدة من التفكير.

إن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب؛ هي في الواقع تدريب للفرد على ابتكار أنماط تفكير جديدة، بتنظيم أو إعادة تنظيم المعارف، كما أن تنمية هذه المهارات يساهم في زيادة وعي الفرد بقدراته، ويكسبه ثقة في نفسه تعينه على التغلب على مشاكل الحياة في المستقبل، وهذا يمثل غاية التربية.

والعصف الذهني من أساليب سوق العمل المستخدمة في إنتاج أفكار تساهم في التغلب على مشاكل التسويق، ونظرا لأثاره الإيجابية في تنمية مهارات التفكير

الإبداعي لدى المشاركين، فقد حظي باهتمام بالغ في الحقل التربوي، وأصبح من أساليب التدريس التي تعمل على نمو مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب؛ وهو عبارة عن مجموعة متناسقة من الإجراءات الصفية التي يخططها وينفذها المعلم مع الطلاب لتعمل على تشكيل شخصية إنسان عصر المعلومات.

ومن المناسب أن يتعاون كل من المعلم والمشرف لتخطيط دروس تنفذ على هيئة جلسات عصف ذهني، لمواضيع مختارة من المقررات الدراسية، ورصد أثرها على زيادة رغبة الطلاب في التعلم، وزيادة تحصيلهم الدراسي.

الفصل الحادي عشر
الفروق الفردية

مراعاة الفروق الفردية في الأسرة

الفروق الفردية لدى أطفال ما قبل المدرسة

الفروق بين الجنسين

القدرات العقلية

صفات الشخصية

بنية الأسرة

الفروق الاجتماعية والثقافية

الفروق الفردية في مكونات الشخصية

أولاً : الفروق الفردية في النواحي الجسمية

ثانياً: الفروق الفردية في النواحي المزاجية

مفهوم المزاج

أثر الوراثة في الفروق الفردية المزاجية

التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب ورعايتها

الفروق الفردية

الفروق الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات العضوية ، وهي سنة من سنن الله في خلقه ، فأفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم ، فلا يوجد فردان متشابهان في استجابة كل منهما لموقف واحد ، وهذا الاختلاف والتمايز بين الأفراد أعطى الحياة معنى ، وجعل للفروق الفردية أهمية في تحديد وظائف الأفراد ، وهذا يعني أنه لو تساوى جميع الأفراد في نسبة الذكاء ، على سبيل المثال،فلن يصبح الذكاء حينذاك صفة تميز فردا عن آخر، وبذا لا يصلح جميع الأفراد إلا لمهنة واحدة .

وتعد الفروق الفردية ركيزة أساسية في تحديد المستويات العقلية والأدائية الراهنة والمستقبلية للأفراد ، ولذلك فقد أصبحت الاختبارات العقلية وسيلة هامة تهدف إلى دراسة احتمالات النجاح أو الفشل العقلي في فترة زمنية لاحقة .

أما عن الفروق الفردية في الشخصية ، فنجد أن كل إنسان متميز بذاته ، ولا يمكن أن يكون كذلك إلا إذا اختلف عن الآخرين . وقد اقترح " فؤاد أبو حطب " في كتابه عن القدرات العقلية تعريفا للشخصية في إطار الفروق الفردية ، حيث وصف الشخصية بأنها البنية الكلية الفريدة للسمات التي يميز الشخص عن غيره من الأفراد . وتعتمد مقاييس الشخصية على ظاهرة الفروق الفردية في الكشف عن العوامل الرئيسية التي تحدد نجاح الأفراد ، حيث إن النجاح يمتد في أبعاده ليشمل كل مكونات الشخصية ، في تفردها من فرد إلى آخر .

وتعد ظاهرة الفروق الفردية من أهم حقائق الوجود الإنساني التي أوجدها الله في خلقه حيث يختلف الأفراد في مستوياتهم العقلية، فمنهم العبقري والذكي جدا والذكي ومتوسط الذكاء ومنخفض الذكاء والأبله، هذا فضلا عن تمايز مواهبهم وسماتهم المختلفة.

مراعاة الفروق الفردية في الأسرة

إن الله سبحانه وتعالى لما خلق الخلق جميعا ونثر عليهم من مواهبه , جاء كل واحد منهم مختلفا عن الآخر لا يشابهه ولا بطابقه , وقد أكد الله سبحانه هذا الاختلاف " ورفعنا بعضكم فوق بعض درجات "
وهذا التفضيل قد يكون بالجسم أو بالعلم أو بطريقة التفكير أو بالأمور المادية قال الله حكاية عن طالوت
" وقال لهم نبيهم إن الله قد بعث لكم طالوت ملكا قالوا أنى يكون له الملك علينا ونحن أحق بالملك منه ولم يؤت سعة من المال قال إن الله اصطفاه عليكم وزاده بسطة في العلم والجسم والله يؤتي ملكه من يشاء والله واسع عليم " (247) البقرة .
لذلك حرص الإسلام على مخاطبة الناس على قدر عقولهم وعلى مقدار ما يستوعبون ويفهمون لذلك ورد في صحيح الإمام مسلم عن ابن مسعود رضي الله عنه: " ما أنت بمحدث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة "
وورد عن علي رضي الله عنه " حدثوا الناس بما يطيقون أتحبون أن يكذب الله ورسوله "

ومعنى هذا الكلام كله أن الإسلام أقر بالفروق الفردية بين الأشخاص والأفراد أو بمعنى آخر أقر مبدأ الاهتمامات المختلفة فما أهتم به أنا ليس بالضرورة أن تهتم به أنت , وما يهتم به ولدي هو غير الذي أهتم به مع وجود قاعدة أساسية لهذه الاهتمامات والاختلافات .
وإن كان هذا الكلام ينطبق على المجتمع المسلم كله فهو كذلك ينطبق على الأسرة المسلمة فما أهتم به أنا غير الذي تهتم به زوجتي فلذلك كان لزاما على كل مسؤول عن أسرة أن ينتبه لهذه الفروق ولا يحولها إلى نقطة خلاف تسيء لحياته وحياة من حوله .

القدوة العظمى عليه السلام اهتم بهذه الفروق الفردية وبينها وتعامل معها تعاملا ايجابيا وحولها من نقطة خلاف إلى نقطة تربية وتوعية فمرة كما في صحيح البخاري عن أنس قال كان النبي صلى الله عليه وسلم عند بعض نسائه(صرح غير البخاري بأنها عائشة) فأرسلت إحدى أمهات المؤمنين (وصرح غيره بأنها أم سلمة) بصحفة

فيها طعام فضربت التي النبي صلى الله عليه وسلم في بيتها يد الخادم فسقطت الصحفة فانفلقت فجمع النبي صلى الله عليه وسلم فلق الصحفة ثم جعل يجمع فيها الطعام الذي كان في الصحفة ويقول غارت أمكم ثم حبس الخادم حتى أتي بصحفة من عند التي هو في بيتها فدفع الصحفة الصحيحة إلى التي كسرت صحفتها وأمسك المكسورة في بيت التي كسرت. البخاري

والنبي في تعامله مع هذه الحادثة يعلمنا طريقة للتعامل مع فارق فردي موجود عند النساء بكثرة إنه الغيرة والتعامل بحكمة مع شيء من التجاهل

وكذلك كانت طريقة تعامله عليه السلام مع الأطفال مراعاة منه لهذه الفروق فكان يحمل الحسن والحسين وهو في الصلاة كما رواه الإمام أحمد عن أبي هريرة قال كنا نصلي مع رسول الله صلى الله عليه وسلم العشاء فإذا سجد وثب الحسن والحسين على ظهره فإذا رفع رأسه أخذهما بيده من خلفه أخذا رفيقا و يضعهما على الأرض فإذا عاد عادا حتى إذا قضى صلاته أقعدهما على فخذيه " أحمد وكم هي سعادة الأطفال عندما يتعلق بآبائهم وهم في الصلاة .

إن خطأ الكثير من الناس أنه يريد لزوجته أن تلغي هذه الفروق الفردية من حياتها ويريد من أولاده أ يلغوا كذلك هذه الفروق ويري أن يحشر الناس جميعا في رغباته الخاصة وأهواءه وما يريد هو فقط وبالتالي لا يحصد في بيته إلا شقاءا وفي مجتمعه إلا نفورا .

إن الحياة الزوجية لا تقوم على التشابه وإنما تقوم على المودة ومن يريد أن يجعل من أولاده نسخة منه فإنه لن يحصد إلا مرارة وشقاءا والأب الواعي والمستهدي بهدي النبي والسلف الصالح لا يجعل من هذه الفروق الفردية نقطة خلاف إنما يحول هذه الفروق بحكمة إلى وسيلة تربوية وإرشادية

ومن الأمثلة على الفروق الفردية التي يجب الاهتمام بها واستخدامها كوسيلة تربوية أن بعض النساء تكون الكلمة الجميلة واللطيفة من الزوج أفضل عندهن من كثير من

الأمور الأخرى والزوج مثلا يعتبر هذا الكلام سخافة وهراء ولا وجود له وقد ذهب أوانه وعدم الاهتمام بهذه النقطة مثلا قد يولد بعض النفور من الزوجة

كذلك بعض الأولاد ينتظرون رجوع والدهم من عمله بفارغ الصبر ليأتي لهم ببعض الأمور كالحلوى والألعاب لكن كثيرا من الآباء ينسون هذا وتخيب آمال الأطفال برجوع آبائهم إلى البيت

إن الاهتمام بهذه الفروق الفردية أمر مهم وملح ونحن بحاجة له لنثري المجتمع بالتنوع وهولا شك أمر يتماشى مع الحياة والفطرة السليمة.

الفروق الفردية لدى أطفال ما قبل المدرسة

(من السنة الثانية حتى الخامسة)

تغدو الفروق الفردية والفئوية واضحة تماماً في عدد من الجوانب خلال سنوات ما قبل المدرسة. يرجع عدد من تلك الفروق إلى عوامل مترابطة متفاعلة فيمكن مثلاً إيضاح الكثير من الفروق في أطر الطبقة الاجتماعية والأصل العرقي والمستوى الثقافي الفئوي والمجتمعي. وبغية الإيضاح سوف نتفحص بعض تلك العوامل بصورة منفصلة دون أن ننسى التفاعل الهام الذي يعمل فيها

الفروق بين الجنسين

مما لا شك فيه أن هناك فروقاً كبيرة بين الصبيان والبنات في مرحلة ما قبل المدرسة تختلف أسبابها من صفة عقلية لأخرى. ويبدو أن تلك الفروق ترجع إلى عوامل حيوية واجتماعية متضافرة . أما منشأ تباين صفات الشخصية فربما يرجع بعظمه إلى الوسط الاجتماعي .

القدرات العقلية :

يعتقد الكثيرون أن البنات أقدر على أداء المهمات اللفظية من الصبيان الذين يتفوقون عليهن في مهمات تقوم على الإدراك المكاني والفهم الميكانيكي . ويؤكد ماكوبي وجاكلين اللذان جمعا وقائع ضخمة في هذا المجال وجود فروق كبيرة في النمو اللغوي . فالبنات يبقين متفوقات على الصبيان حتى السنة الثالثة من العمر حيث يلحق الصبيان بهن وتستعيد البنات تفوقهن حوالي السنة الحادية عشرة وفي دراسة أخرى أبدى الإناث ومنذ سن مبكرة تفوقاً واضحاً في القدرة اللغوية واستمر هذا التفوق مدى الحياة . وقد أوضحت الملاحظات على الأطفال جميعهم سواء في ذلك العاديون والنوابغ وضعاف العقول أن البنات يبدأن في الكلام قبل الأولاد . كذلك وجد أنه في الأعمار جميعها تكون نسبة الإصابات باضطرابات الكلام أو التأخر في القراءة أقل كثيراً عند البنات منها عند البنيين . وقد أظهرت البنات تفوقاً مستمراً في روائز سرعة القراءة والألفاظ المتشابهة والمتضادة وتكميل الجمل وإعادة ترتيبها . وربما يعزى تفوق البنات في العديد من روائز الذكاء اللفظية إلى القدر الكبير الذي تتضمنه في النواحي اللغوية واللفظية (أنستازي 1969 ص6.5) .

ليس ثمة ما يؤكد الافتراض القائل بتفوق الصبيان على البنات في قابلية إدراك المكان إذ أن الحكم بتفوق أحد الجنسين على الآخر يصطد بالعجز عن تحديد قابليات إدراك المكان ووسيلة قياسها . وعلى العموم فعندما تبرز فروق الأداء في قابليات إدراك المكان بين النسين يتفوق الصبيان على البنات ولقد أكد ماكوبي وجاكلين أن تفوق الصبيان على أندادهم البنات في القدرة المكانية يظهر في سن المراهقة ويستمر في سن الرشد حيث يثبت ويستقر . هذا وقد لوحظ باستمرار أن الذكور يمتازون دائماً في مختلف نواحي القدرة الميكانيكية . ويتفوق الذكور عادة في روائز لوحات الأشكال والصناديق المحيرة والمتاهات وروائز الحل والتركيب وغير ذلك من أنواع الروائز التي تدخل ضمن مكونات مقاييس الذكاء العملية . إلا أن الإناث أبدين تفوقاً واضحاً في اختبارات المهارة اليدوية والرشاقة في استخدام الأصابع . (أنستازي 1969 ص6.4) .

أخيراً لم يجد ماكوبي وجاكلين في مراجعتهما للفروق الجنسية في القابلية الكمية والتفكير التحليلي والمنطق أي فرق بين الذكور والإناث إلا في المراهقة . وحتى في سن المراهقة فإن أكثر الدراسات تنفي قيام فروق جنسية كبيرة في القابليات المشار إليها . وكل ما يقال الآن هو التأكيد بنفي الفروق الجنسية في تلك القابليات في مرحلة ما قبل المدرسة .

صفات الشخصية :

تشمل الفروق بين الجنسين كثيراً من جوانب السلوك وتعكس تبايناً واضحاً في صفات الشخصيتين الذكرية والأنثوية . ولاشك أن التباين في صفات الشخصية بين الجنسين يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة الاجتماعية . وبهدف الكشف عن الفروق الجنسية في صفات الشخصية سندرس أثر تلك الفروق في استقلالية الإدراك واللعب والعدوانية .

عرفت استقلالية الحقل الإدراكي بالميل لتوجيه الفرد لمحيطه المباشر في إطار دلائل تنبع من داخله أما اتكالية الحقل الإدراكي فتعرف بالميل لاستخدام الدلائل الخارجية لتوجيه المحيط المباشر للفرد . ويكون الطفل الذي ينتظر توجيهات أقرانه أو الراشدين ليؤدي عملاً ما اتكالي الإدراك خلافاً لنظيره الذي يقوم الموقف ويفعل ويقرر ما يراه ملائماً فهو استقلالي الإدراك والاستقلالية والاتكالية سمتان بارزتان في الشخصية البشرية تؤثران في الكثير من ضروب سلوك الفرد .

تؤكد أغلب الدراسات ميل الإناث طفلات وراشدات لأن يكن اتكاليات النمط الإدراكي خلافاً للذكور الذين يتميزون باستقلالية النمط الإدراكي . وقد حاول بعض الباحثين إرجاع الفروق المذكورة إلى القوالب الفكرية القبلية المميزة للبيئة وما تلقيه من ضغط على المرأة لتخضع للمواصفات الاجتماعية . تؤكد ظاهرة مساواة الأسكيمو للمرأة بالرجل وانعدام فروق النمط الادراكي بين الجنسين هناك صحة التفسير المذكور ومن طرف آخر فإن جماعة (تين) في أفريقيا الشرقية تضطهد المرأة فتظهر اتكاليتها إلى جانب استقلالية الرجل .

لقد وضعت روائز النمط الادراكي بالأصل للراشدين إلا أن المحاولات الأخيرة قد توجهت نحو تصميم روائز لقياس تلك السمة لدى الأطفال فوضعت روائز الأشكال المخفية لأطفال ما قبل المدرسة . وتتطلب تلك الروائز من الطفل أن يجد شكلاً بسيطاً مخفياً في شكل معقد . يفترض أن استقلالي النمط الادراكي من الأطفال أقل ميلاً من اتكالي النمط الادراكي للانزعاج من المهمة أو لتسليم ذواتهم للتضليل الادراكي في الشكل المعقد . وقد وجد بنتيجة الروز أن صبيان الرابعة والخامسة أميل إلى استقلالية النمط الادراكي من بنات تلك السن .

وكما يؤكد الباحثون ترجع الفروق المذكورة إلى القوالب الفكرة السائدة والمحددة لدور الأنثى في المجتمع . ويشير ميل بنات ما قبل المدرسة للاتكالية وصبيانها للاستقلالية إلى أن السمة المذكورة هي نتاج ضرب من التعلم الشرطي المعزز .

كان المحلل النفسي الشهير (أريك أريكسون) أول من لاحظ فروق الصبيان عن البنات في مجال اللعب . وأكد أريكسون ميل البنات للعب في الساحات الداخلية المكشوفة إذ وضعن تصاميم تشابه العرصات الداخلية للبيوت العربية المعروفة أما الصبيان فكانت أبنيتهم قلاعاً وممرات متعرجة . ولقد خاف الصبيان من تحطم قلاعهم أما البنات فكن يخشين اجتياح الحرمة الداخلية لأبنيتهن . وبرأي أريكسون تبدو الرمزية الجنسية في الفعاليات المشار إليها في غاية الوضوح . أما الشيء الغامض فهو أصل تلك الرمزية وسبب الفروق فيها . وفي محاولة للإجابة على هذا السؤال وتفسير الفروق القائمة بين الجنسين في مجال اللعب أكد بعض الباحثين خضوع اللعب عند الأطفال لإشراط اجتماعي معزز فالمألوف أن تعطي البنات دمى وأشياء نسائية ويشجعن على اللعب بها خلافاً للصبيان الذين توفر لهم مواد البناء والعربات والسيارات والمعاول والرفوش ويشجعون على اللعب بها إلا أن هذا التفسير لم يلق قبولاً عند (غرامر وهوغان) اللذين قدما رداً شاملاً ضد نظرية التعلم التي اقترحها أريكسون لتفسير تلك الفروق وأكدا على أن لعب الأطفال يعكس (مواضيع) أساسية ترتبط بفروق البنى العضوية بين الجنسين . ربما كان بعض الحقيقة في كل من التفسيرين إذ ربما توجه اختيار الأهل لألعاب أطفالهم بإدراكهم للفروق في بناهم

الجسمية . وليس تشجيع الوالدين لأطفالهم للعب بالأشياء الملائمة لأجسامهم إلا خضوعاً لمبدأ إدراك الفروق الجسمية ولكنه خضوع يؤمن بالتعلم الاجتماعي الاشتراطي المعزز .

هناك فروق أخرى ترتبط بالفروق في لعب الجنسين وتتمثل بعدوانية كل من الصبيان والبنات . تظهر الفروق بين الجنسين في العدوانية باكراً في السنة الأولى ويبدى الصبيان نزعة للعدوان والاكتشاف أشد من نظيرتها لدى البنات . وتتضح تلك الفروق وتشتد في مرحلة ما قبل المدرسة التي يهتم فيها الصبي بالأشياء خلافاً لاهتمام البنت الذي يتعلق بالناس . وتشير الدراسات المتعددة إلى أن الصبيان يصرفون من وقتهم في العدوان ضعف الوقت الذي تصرفه البنات فيه فإن اختلفت البنت مع أحد على أمر مالت إلى الخضوع أو النزاع الكلامي ولا تحاول أن تتعارك من أجل ما تسميه حقها في الشيء أما الصبيان فالعراك سبيلهم لإقرار منازعاتهم .

إن التباين في صفات الشخصيتين الذكرية والأنثوية يتجلى أيضاً في مجال التفاعل الاجتماعي . ففي مواقف المجابهة مع الوالدين أو أي شخص آخر يسلك الصبيان والبنات بصورة جد مختلفة . فتبدو البنات خائفات مترددات وتبدين حركات في الوجه تنم عن التوجس في حين لا يبدي الصبيان خوفاً ملحوظاً في مثل تلك المواقف ويديرون رؤوسهم ووجوههم بعيداً عن مشهد المجابهة . إن التفاعل الاجتماعي لكل من الصبيان والبنات في غاية الاختلاف والتعقيد ويرجع هذا الاختلاف إلى الإشراط الاجتماعي والقولبة الفكرية الاجتماعية وإلى فروق البنية الجسمية لدى الجنسين التي قد تؤدي إلى استعداد العضوية للاستجابة لواحدة من الصيغ الاجتماعية دون الأخرى .

وأخيراً ينمو وعي الطفل لدوره الجنسي وللقوالب الفكرية الاجتماعية حول الجنس بصورة جد مبكرة ففي نهاية السنة الثالثة يعرف أغلب الصبيان والبنات المظاهر الرئيسة للقوالب الفكرية القبلية بصدد السلوك الجنسي . ويستطيع أطفال ما دون الثالثة

التعرف على صور الثياب والدمى والأدوات وتمييز ما يستخدمه الصبيان مما تستخدمه البنات .

بنية الأسرة

تأخذ أنماط التفاعل بين الطفل ووالديه وأخوته شكلها في بداية مرحلة ما قبل المدرسة ويكون لها أثر هام في نمو شخصية الناشئ وسوف نهتم هنا بترتيب ولادة الطفل وبغياب الوالد . وذلك لأثرهما المؤكد والعميق في شخصية الطفل عندما يبلغ الرشد .

1- ترتيب الولادة :

تتوفر أدلة في غاية الأهمية تبين أن الابن البكر يختلف بعدد من الصفات عن الطفل الأخير . فترتفع نقط البكر والوحيد في روائز التحصيل والذكاء عن نقط الطفل الأخير . وفي هذا الصدد نذكر أن الأمريكيين كلهم الذين استطاعوا الوصول إلى القمر كانوا أبكار أسرهم . ولا يزال سبب تلك الظاهرة مجهولاً على الرغم مما قيل في إيضاحها . وفي إحدى الدراسات اختيرت ثلاث عينات ممن أخذوا رائز أهلية المعونة القومية . وقد سحبت العينة الأولى عشوائياً من الذين أخذوا الرائز كلهم وسميت بالعينة المعيارية واختيرت العينة الثانية عشوائياً من المتفوقين في الرائز وشملت العينة الثالثة كل من أخذ الرائز نفسه في واحدة من السنوات الماضية شمل الرائز خمسة مواضيع هي : استخدام اللغة والحساب والاجتماعيات والطبيعيات واستخدام المفردات . ولقد تبين أن الطفل البكر من العينات الثلاث المتحدر من أسرة صغيرة قد حصل على أعلى النقط في حين أن الولد الأخير المتحدر من أسرة كبيرة قد حصل على أدنى النقط . وتفوق الابن البكر على الأولاد كلهم في المهارات الحسابية .

وفي محاولة لتعليل ظاهرة التفوق التحصيلي عند الأولاد البكر يقترح شاختر نظرية المقارنة الاجتماعية . أنه يرى أن الولد البكر يقيس نفسه في إطار تحصيل والديه فيغدو قوي النزعة للتحصيل المدرسي بسبب ضخامة الهوة بينه وبين والديه الأمر

الذي يدفعه لسد الثغرة واللحاق بهم . ويرى باحثون آخرون أن الأهل يعاملون الولد البكر بصورة مختلفة عن الصغير إذ أن الأهل يلقون ضغوطاً ثقيلة على البكر ويتوقعون منه الكثير . لهذا يبدي البكر سعياً دائماً للتحصيل . إلا أن شاختر مع تأكيد التفوق الدراسي للأولاد الأبكار قد كشف الكثير من سمات الشخصية الاتكالية لديهم ووجد أن المترددين على العيادات النفسية كان أكثرهم من نوع الطفل الأول أو الوحيد وأقلهم من الأطفال المتأخرين الذين يفضلون أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم وأن الأطفال المتأخرين في الترتيب أكثر ميلاً إلى إدمان الخمور من المجموع العام للسكان وإن الطيارين المقاتلين من الأطفال الأوائل أقل ممن عداهم شراسة في القتال . وبرأي هارولد كيلي أن للترتيب الميلادي أثراً في تحديد نوع الصراع على القوة عند الفرد فالطفل الأول حين يصارع غيره على القوة لا يسلك سلوكاً من شأنه أن يؤدي إلى خسارته لهم تماماً على حين أن الطفل المتأخر يعنيه أن تكون له الغلبة بصرف النظر عن نتائج الصراع في علاقته بالخصم . (سلامة ، أحمد عبد العزيز ، عبد الغفار ، عبد السلام ص23.) .

وأخيراً فإن البنات الأبكار اللواتي لهن أخوات أصغر منهن والصبيان الأبكار الذين لهم أخوة أصغر منهم يبدون درجة أقل من (السعي الدائب للتحصيل) والاتكالية التي تميز الأبناء الأبكار . وربما وجب على أي تعميم بصدد الولد البكر والأطفال المتأخرين في الترتيب الميلادي أن يعدل ليأخذ بعين الاعتبار جنس الأشقاء في الأسرة وفروق السن بينهم وغير ذلك من العوامل ففي الوقت نفسه الذي يبدي فيه غالبية الأطفال الأبكار التركيب الشاذ المكون من (السعي الدائم للتحصيل) والتعلق الشديد تبقى بقية الأشقاء والشقيقات في منأى عن تلك السمات وخاضعة لتأثيرات عديدة أخرى .

2- غياب الوالد :

درس غياب الوالد جيداً لأنه افترض بأن وجود الوالد في البيت ضروري للنمو الطبيعي للأولاد وخاصة منهم الصبيان . وكما اشرنا سابقا فإن الأثر الذي يتركه غياب الوالد

عن البيت يتوقف على سن الطفل يوم يترك والده البيت سواء أكان غياب الوالد دائماً أم مؤقتاً وسواء رجع غيابه إلى الطلاق أو إلى الموت أو إلى الاستقرار المالي للأسرة أو غيرها من الأسباب .

ومن الممتع في فحص بعض تلك العوامل مراجعة دراستين مقارنتين لأسر الملاحين في كل من النرويج وإيطاليا أعطي الأولاد في كلا الدراستين دمى يلعبون بها لتقويم سلوك الفحولة أو الأنوثة واستجوبت الأمهات للغرض نفسه وقد أبدى أولاد البحارة النرويجيين الذين غاب والدهم عن البيت بالمقارنة بفئة ضابطة تصرفات مفرطة في الفحولة وأنماط تعويضية ومصاعب في التكيف مع الأقران . وذكرت الأمهات بأنهن أفرطن في وقاية الأولاد وأن لهن القليل من الاهتمامات خارج البيت . ولم تؤكد النتائج التي حصلت من إعادة الدراسة على أبناء البحارة الإيطاليين نظيرتها لدى النرويجيين فلم يختلف الصبيان في ذكورتهم عن الفئة الضابطة . وعلى النقيض من ذلك بدا أن النسوة اللواتي لم يغادر أزواجهن البيت قد أفرطن في وقاية أولادهن خلافاً للنسوة اللواتي غاب أزواجهن عن البيت . وفي كلا الحالين أرجع الباحثون سلوك الصبيان للأثر الذي يتركه غياب الوالد في الأم نفسها وللسياق الاجتماعي لغياب الوالد وليس لغياب الوالد بذاته فالمجتمع الجنوبي يخول المرأة قدراً كبيراً من الاستقلالية ويجعلها مسؤولة عن مالية الأسرة وإداراتها . إضافة لذلك فللأسرة الجنوية أسرة أعم تصل حتى الجد الثالث وهذا ما يوسع نطاق العلاقات الاجتماعية لتلك الأسرة ويجعلها منفتحة أما المرأة النرويجية فكانت أقل مسؤولية وأكثر اتكالية وأقل ميلاً من المرأة الإيطالية للعمل خارج البيت . ويعود لسبب في ذلك إلى أنه لم يكن للأسرة النرويجية أسرة أعم منها ولا أصدقاء كما هو الحال في الأسرة الجنوبية – فمن المعقول للمرء أن يستنتج إذاً أن آثار غياب الوالد في الطفل يمكن التخفيف منها عن طريق الأم ويتوقف الأمر على اتجاهات الأم وشخصيتها وسلوكها .

الفروق الاجتماعية والثقافية

يخضع الأولاد في مرحلة المدرسة لعدد من التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي تؤدي دوراً كبيراً في تحديد أنماط تفكيرهم وسلوكهم سوف نتناول في هذا القسم اللغة وأنماط التعزيز وأساليب التنشئة على الرغم من أنه لا تتوفر لنا وقائع ذات جذور تجريبية عميقة وذلك بسبب عمومية العوامل الثقافية والاجتماعية .

الطبقة الاجتماعية والفروق في اللغة :

يقوم بين علماء الاجتماع نزاع حول معاني فروق الطبقات الاجتماعية في اللغة . هناك أولاً الذين يدعون أن لأبناء الطبقة الدنيا مهارات لغوية مختلفة عن نظيرتها لدى أبناء بقية الطبقات . ويعتقد (برنستين) أن أبناء الطبقة الدنيا يتواصلون بمعونة رمزية محددة تنقلها الإشارات غير اللغوية . وذلك خلافا لأبناء الطبقتين المتوسطة والعليا الذين يستخدمون رمزية متقدمة تمكن من نقل مضامين الحوار كلها لغوياً . ويضيف برنستين أن الفروق اللغوية تؤدي إلى توجهات متباينة تشمل بقية جوانب الحياة مثل التربية والعمل والعلاقات التبادلية وسواها . فاللغة برأيه تشكل التعامل الاجتماعي وتؤطره .

توصل الباحثون في الولايات المتحدة الذين اقتفوا خطوات برنستين في بريطانيا إلى النتائج ذاتها . سئلت أمهات الطبقتين الدنيا والوسطى عدداً من الأسئلة مثل (دعينا نتصور إن ابنك على وشك دخول المدرسة أول مرة فكيف تعتقدين أنه يجب عليك إعداده لذلك ؟) من الإجابات :

(اذهب أولاً وأعاين مدرسته وسوف أتحدث عن البناء ثم نرى المدرسة وأخبره بأنه سوف يقابل أطفالاً جدداً يمكن أن يكونوا أصدقاءه وأنه يمكن أن

يلعب معهم ويعمل . وسأوضح له أن المعلم سيكون صديقاً له وسيساعده ويوجهه في المدرسة وأن عليه أن يطيع المعلم الذي سيكون كأمه في غيابها) .

(حسناً سأخبره أنه ذاهب للمدرسة وأن عليه أن يجلس ويهتم بالمعلم وأن يكون صبياً طيباً وسأريه كيف يسلك عندما يعطونه الحليب وكيف يفترض أن يأخذ الماصة وألا يضع شيئاً على الأرض عندما ينتهي) (هس 1968 ص96) .

واضح أن الأم الثانية التي تتحدر من الطبقة الدنيا تحدثت في إطار الأوامر العامة في حين أن الأم الأولى المتحدرة من الطبقة الوسطى قد تحدثت في إطار التعليمات الإيضاحية حول قواعد المدرسة وضرورة إطاعتها . وحين سئلت الأمهات أن يسندن إلى أولادهن بعض المهام مثل فرز الأشياء بحسب لونها مالت أمهات الطبقة المتوسطة لإعطاء بناتهن إيضاحات كاملة خلافاً لأمهات الطبقة الدنيا اللواتي ملن للقول بمنتهى البساطة (ضع هذا هنا أو هذا هناك) دون أي إيضاح آخر .

إن المجال الإدراكي للبيئات الاجتماعية المختلفة يهيىء لتوجيه السلوك بالأوامر وليس بالالتفات إلى المميزات الفردية لموقف معين وهو مجال لا تتوسط السلوك فيه أية دلائل لغوية توفر الفرص لاستخدام اللغة كأداة لترميز الأشياء وتصنيفها وترتيبها أو لتعديل المثيرات الخارجية . إضافة إلى ذلك يفتقر الوسط الادراكي للبيئات الاجتماعية المتخلفة إلى تعليم يربط الحوادث الواحد بالآخر والحاضر بالمستقبل . والحرمان في البيئة الاجتماعية يتجلى أول ما يتجلى بالحرمان من المعاني وذلك في العلاقات الادراكية المبكرة بين الأم والطفل (هس 1968 ص1.3) .

لقيت وجهة نظر برنستين وأنصاره التي ترى أن الفروق الطبقية ذات تأثير حاسم في النمو اللغوي للطفل اعتراضاً كبيراً من بعض علماء النفس . ويعتقد هؤلاء العلماء أن لغة أبناء الطبقة الدنيا السود والبيض على السواء ليست محدودة بل مختلفة. من جهة ثانية أبدى متحدثو الإنكليزية السود الدرجة ذاتها من الغنى والتنوع اللغوي الذي أبداه أندادهم البيض . ومن الصعب على الباحث تعميم نتائج بعض الروائز اللغوية التي تظهر تفوق أبناء الطبقة العليا في هذا المجال على أساس أن أبناء الطبقة الدنيا والسود منهم خاصة يصابون بالإحباط السلوكي في الموقف الروزي أما في الشارع أو في المواقف المريحة أو مع الأصدقاء فإن السود يعبرون عن مختزن لغوي ضخم

وتختلف التراكيب اللغوية والمفردات لديهم عن نظيرتها لدى أبناء الطبقة المتوسطة غير أن لغتهم تبقى شأن لغة أندادهم معقدة في بنيتها وحافلة في مفرداتها .

ثمة دراسات عديدة تدعم الموقف الرافض لوجهة نظر برنستين وإتباعه . وكما لاحظنا من قبل فإن العديد من الدراسات التي أجريت على أطفال ما قبل المدرسة من الطبقة الدنيا المعرضين لما أسماه برنستين بالحرمان الثقافي واللغوي قد أجريت في ظروف تشجيعية كان الصغار فيها على ألفة بالفاحص وبالموقف الروزي عامة وقد وجد أن معامل ذكاء هؤلاء قد تحسن عما كان عليه سابقاً . فلا بد إذاً من أن يؤخذ الموقف الروزي بعين الاعتبار عند تقويم الفروق الطبقية في اللغة لأطفال ما قبل المدرسة .

الفروق الاجتماعية والثقافية في أنماط التعزيز :

يؤكد علماء النفس المعاصرون أن هناك فروقاً كبيرة في أنماط التعزيز والعقاب التي تمارسها الفئات الاجتماعية المختلفة . وقد قامت فيشباخ (1973 ، ص1.7) وأعوانها بدراسة شاملة لهذا الموضوع فطلبت من مجموعة من الأمهات من فئات اجتماعية مختلفة تعليم أبنائهن حل سلسلة من الألغاز . وقيس التعزيز بتعداد العبارات الإيجابية والسلبية التي تطلقها الأم خلال فترة الشرح دون أن تحسب العبارات الحيادية . وشملت الملاحظات الإيجابية عبارات مثل (هذا صواب) (نعم) ، و (جيد) أما الملاحظات السلبية فشملت عبارات مثل : (ليس كذلك) (هذا خطأ) و (لا أرى ذلك) .

أظهرت دراسة فيشباخ وأعوانها أن أمهات الطبقة الوسطى البيض أكثرن من استخدام عبارات التعزيز الإيجابي بالمقارنة مع أندادهن من أمهات الطبقة الوسطى السود . أما الأمهات من الطبقة الدنيا السود والبيض فقد استخدمن القدر نفسه من عبارات التعزيز الإيجابي . وقد استخدمت الأمهات السود من الطبقة الدنيا عبارات تعزيز سلبي أكثر من الفئات جميعها . ومن أجل التحقق من صحة نتائج الدراسة عمدت فيشباخ إلى سؤال أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لتلك الأمهات أن يعلموا طفلاً أصغر منهم كيف يحل لغزاً بسيطاً فحصلت الباحثة على النتائج نفسها .

تعتقد فيشباخ أن الأهل في الطبقة الدنيا يعانون بسبب وضعهم المالي من الحرمان والمرض والضغوط العامة أكثر من الأهل في الطبقة المتوسطة . فأهل الطبقة الدنيا الذين يجهدون لتأمين لقمة العيش يتعرضون لضغوط يومية ومطالب لا تحل بالأهل في الطبقة المتوسطة . ونحن نتوقع في ظل تلك الشروط أن يكون الأهل في الطبقة الدنيا أقل تسامحاً وأكثر انتقاداً لأخطاء أولادهم من غيرهم فالشروط الاقتصادية التي تعانيها الأسر في الطبقة الدنيا قد تدفع الأسر لاستخدام المزيد من التعزيز السلبي وذلك خلافاً لأسر الطبقة المتوسطة والعليا .

الفروق الفردية في مكونات الشخصية

أولاً : الفروق الفردية في النواحي الجسمية :

إن دراسة الفروق الفردية لا يمكن أن تكتمل دون الأخذ بعين الاعتبار نواحي التكوين الجسمي للفرد فالنواحي الجسمية تؤثر على الحالة النفسية للفرد وتتأثر بها وسوف نبين فيما يلي أهمية بعض النواحي الجسمية

1 – حالة الحواس :

تعتبر الحواس حلقة الوصل بين المنبهات الخارجية أو الداخلية ووعينا وإدراكنا لها أو وسيلة إيصال بين الفرد والعالم الخارجي المحيط به فهي أبواب المعرفة في الإنسان ووسيلة الإدراك والإحساس بالمؤثرات الخارجية ويختلف الأفراد فيما بينهم في قوة الحواس أو ضعفها مما يؤدي إلى اختلاف قدراتهم على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها

كما تختلف شدة الإحساس من حاسة إلى أخرى في الفرد الواحد وذلك طبقا للطاقات النوعية لدفعاتها العصبية التي ولد مزودا بها

2 – المظاهر الحركية :

تتوقف المظاهر الحركية على عوامل جسمية وعوامل عقلية في أن واحد فسرعة

الحركة أو بطؤها والقدرة في التحكم في الحركة والتوافق الحركي سواء في المشي أو الكتابة أو القيام بإعمال يدوية تحتاج لمهارات خاصة وهذا يتوقف على ما يتكون بين الجهاز العصبي والعضلي وبين عمليات الإحساس والإدراك والانتباه من ارتباطات وما يحدث للشخص من تغيرات انفعالية ومزاجية وهذا من شأنه أن يجعل فروقا فردية واسعة في هذه المظاهر الحركية وكذلك تظهر هذه الفروق جلية بين الجنسين

3 – بنية الجسم من حيث النمو والنضوج :

أن التكوين الجسمي يؤثر كثيراً على اتجاهات الشخص وعلى الكثير من جوانب سلوكه وكذلك في نظرته إلى الناس أو نظرتهم إليه وكذلك في نظرته نحو نفسه ويكون في الفروق بين الأفراد سواء في تكوين الاتجاهات أو التعامل مع الآخرين والسبب الكامن وراء ذلك هو التكوين الجسمي الذي يميز الأفراد عن بعضهم البعض

ثانياً: الفروق الفردية في النواحي المزاجية :

مفهوم المزاج :

إن اصل لفظ المزاج مشتق من الكلمة اللاتينية (tempera) والتي تعني النسبة (أي نسبة كل سائل من السوائل الأربعة الموجودة في الجسم كما كان يعتقد) ولكن العلماء حاليا اختلفوا في الأصول النفسية للمزاج وطريقة تقسيمها واستنادا إلى هذا الاختلاف نرى أن المزاج " عبارة عن مجموع الصفات التي تميز الحياة الوجدانية للفرد عن غيره من الأفراد إثناء الاستجابة لوقف من المواقف بحيث تكون هذه الصفات ثابتة عند الفرد الواحد "

يمكن تقسيم الناس إلى ثلاث فئات من حيث الطاقة الانفعالية وتأثر أمزجتهم بهذه الطاقة هي :

_ الفئة الأولى: من يولدون بطاقة انفعالية كبيرة يصعب التحكم بها وكبح جماحها لشدتها ويتميزون بالهياج المستمر والحياة القلقة التي لا تعرف الهدوء والاتزان وهذه الفئة تمثل الطرف الموجب في مجال الفروق الفردية في المزاج

– الفئة الثانية: والتي تمثل الطرف السالب في مجال الفروق الفردية في المزاج فهم يمثلون الأفراد الذين يولدون مزودين بطاقة انفعالية ضعيفة ويمتازون بالبرود الانفعالي والخمول المزاجي

– الفئة الثالثة: وتقع بين هذين الطرفين من الأمزجة وأكثرية الأفراد في درجات متقاربة نحو أحدى النهايتين وهؤلاء يتميزون بامتلاك زمام نفوسهم والتحكم بها كما يتصفون بالاستقرار النفسي والهدوء العاطفي

أثر الوراثة في الفروق الفردية المزاجية :

تتأثر الفروق الفردية المزاجية بعوامل وراثية تتصل بالتكوين الجسمي فالمزاج يعتبر نتيجة تفاعل عدة عوامل جسمية مثل تركيب الغدد الصماء كالغدة الدرقية والغدة النخامية حيث تصب افرازات هذه الغدد في الدم ونسب هذه الافرازات يؤثر في النمو الجسمي والحالة الانفعالية والمزاجية للفرد

اثر العوامل البيئية في الفروق الفردية المزاجية:
تتأثر الفروق الفردية المزاجية بعوامل بيئية تساعد على تحديد أنماط سلوكية معينه في مظاهر المزاج من خوف وحب وكراهية حيث تبدأ الفروق المزاجية في السنوات الأولى من حياة الإنسان قليلة في ظهورها ثم تزداد وضوحا مع تكامل النضج الشخصي وتعقد الحياة الاجتماعية وتنوع العلاقات بين الأفراد

الخصائص الأساسية للأمزجة :

يتحدد أي نمط مزاجي بمجموعة من خصائص الجهاز العصبي ولهذا يمكن تمييز ست **خصائص أساسية للأمزجة هي :**

1- الحساسية : وتم التحكم على درجة الحساسية عن طريق اقل قيمة للتأثيرات الخارجية اللازمة لاستدعاء رد فعل نفسي في أي صورة كانت

2- التفاعلية أو الانفعالية : وتتحد في مدى قوة رد الفعل الانفعالي لمثير خارجي

3- مدى المقاومة : وتعبر عن درجة مقاومة الفرد للمواقف الإحباطية

4- الصلابة مقابل المرونة : تعبر الصلابة عن عدم قدرة الفرد على التكيف مع تغير الظروف الخارجية في حين أن المرونة تعبر عن التكيف مع المواقف المتغيرة

5- الانبساطية مقابل الانطوائية :الانبساطية اعتماد الفرد في ردود أفعاله على الانطباعات الخارجية والانطوائية تعتمد على التفكير الذاتي فيما مضى أو ما هو مستقبل

6- مدى استثارة الانتباه : كلما زاد تأثر الانتباه بالعوامل الخارجية كان الانتباه أكثر.

التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب ورعايتها

تعريفه : مجموعة من الخدمات التربوية التي يقوم بها المرشد الطلابي والهيئة الإدارية والفنية بالمدرسة تمكنهم من التعرف على الطلاب بفئاتهم المختلفة وفي جميع المراحل الدراسية من خلال أدائهم الفعلي في مجالات اهتماماتهم المختلفة أهداف البرنامج:

1. مساعدة كل طالب على استبصار قدراته وميوله وسبل الارتقاء بها .
2. تعزيز الجوانب الإيجابية لدى الطلاب .
3. تحقيق النمو الذاتي للطالب وبناء شخصيته .
4. إكساب الطلاب الثقة في أنفسهم .
5. تبصير المعلمين بجوانب الفروق الفردية وحثهم على مراعاتها .

المرحلة الدراسية

جميع المراحل الدراسية

وقت التنفيذ

طوال العام الدراسي

المشاركون

المدير الوكيل المرشد الطلابي المعلمون رواد النشاط أولياء الأمور

أساليب التنفيذ

1. القيام بدراسة مسحية شاملة لجميع الطلاب منذ بداية العام الدراسي مع الاستئناس بالمعلومات المتوفرة

في سجلات الطلاب الشاملة للأعوام السابقة .

2. عمل نشرات موجهة للمعلمين تتضمن أساليب التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب وسبل رعايتها .

3. صياغة خطة إرشادية مناسبة لرعاية جوانب التفوق لكل طالب يمتلك قدرات خاصة .

4. إجراء بعض اللقاءات مع الطلاب وأولياء أمورهم لتحديد قدراتهم ومواهبهم .

5. الاستفادة من آراء المعلمين وملحوظاتهم حول جوانب الفروق الفردية بين الطلاب .

6. متابعة وتقييم المستوى التحصيلي للطلاب للتعرف على جوانب التفوق لديهم ، وكذلك التأخر الدراسي .

7. توزيع الطلاب على الفصول في بداية العام الدراسي توزيعا تربويا مع مراعاة جوانب النمو المختلفة

(الجسمية . العقلية . الصحية . النفسية) بالتعاون مع إدارة المدرسة .

8. الاهتمام بوضع أسئلة الاختبارات التطبيقية أثناء إعداد الدروس للتأكد من فهم الطلاب .

9. الاهتمام بوضع أسئلة اختبارات الفترتين بحيث لا تختلف عن اختبارات الفصل

الدراسي الأول والثاني .

1.. للمنفذين إضافة ما يرونه من أساليب التنفيذ .

الفصل الثاني عشر
أنواع المخاوف

مهارات حل المشكلات

مفهوم حل المشكلات

أنواع المشكلات

خطوات حل المشكلة

شروط وتوظيف إستراتيجية حل المشكلات

خصائص الخبرة في حل المشكلات

تعلم مهارة حل المشكلة

خطوات قدرة حل المشكلة

أنواع المخاوف

تقسم المخاوف التي تصيب الأطفال إلى نوعين تبعاً لتقدم نمو الطفل النوع الأول بسيط يتعلق بدافع المحافظة على البقاء ويشمل مخاوف الأطفال العادية التي تظهر في الحياة اليومية وتسهل ملاحظتها كالخوف من الظلام والحيوانات واللصوص. فالظلام هو ما يعده الطفل نوعاً من الوحدة حيث يترك المرء وحيداً دون وقاية أو طمأنينة وهو المكان الذي يتوقع مجيء الأخطار فيه وهذا ما يسمى بالخوف من المجهول. ولعل الطفل حين يصفر وهو يصعد الدرج في الظلام صفيراً خفيفاً أو يغني لا يفعل أكثر من تعزيز إحساسه بالطمأنينة والأنس كما يفعل البسطاء بإبعاد الخطر الكامن في الظلام بوساطة التعاويذ . ونظراً لما يحدثه الظلام من رعب فإنه يصبح شخصاً يمكن أن ينزل العقاب بالطفل ويمكن تفادي الخوف من الظلام بأن نعود الطفل النوم وحده وألفة الظلام حيث تكون الحالة الملازمة للنوم الهادئ.

والخوف من الحيوانات والشرطة والأطباء والأماكن العالية كلها من المخاوف الموضوعية البسيطة الأكثر شيوعاً وعلى الآباء أن يعرفوا ذلك ليسهل التغلب على الخوف ويصبح أمراً ممكناً. فالأطفال يخافون من أي شيء جديد أو غريب ولكن هذا يزول بسرعة إذا ما هيئ للطفل الوقت الكافي حتى يألف موضوع خوفه . إلا أنه لا بد من الإشارة هنا إلى أنه لا يجوز دفع الصغار وإقحامهم في المواقف التي تخيفهم بغية إعانتهم في التغلب على الخوف. والخوف الذي يتصل بالتجارب الحقيقية في مرحلة الطفولة قد يكون أمراً ضرورياً للإبقاء على النفس وتوجيه السلوك. غير أنه يجب عدم الإسراف في إثارة مثل هذه المخاوف لئلا تزداد شدتها وتصبح عاملاً معوقاً لنشاط الطفل.

ومن الحكمة أن نشجع الطفل بعد تعرضه لإحدى التجارب المزعجة على التحدث عنها كما يشاء حتى تظهر أقل غرابة وأكثر ألفة بدلاً من دفنها في أعماق نفسه مما يكون له أثر بالغ في حياته المقبلة ومن المستحسن أن يمتنع الأهل عن الاستهزاء

بالطفل إذا خاف واتهامه بالغباوة أحياناً وأن يظهروا له بأنهم يقدرون مشاعره وإن هذه المشاعر المنافية لن تدوم طويلاً .

أما النوع الثاني من المخاوف فهو يرتبط بالشعور بالإثم في نفس الطفل نتيجة لصلته بالقائمين على توجيه سلوكه. إن أطفال الآباء الهادئين ينشؤون غير هيابين ويرجع ذلك إلى رزانة عقولهم أولاً وتنظيم انفعالاتهم ثانياً مما يجعلهم قدوة حسنة لأطفالهم يسرعون في تقليدها . يضاف إلى أن الآباء الهادئين يثيرون في نفس الطفل شعوراً بالخير يمكن أن ينغص حياته ويتحول إلى ضمير له مطالب مرهقة . وتعد القصص الخرافية أشكالاً جميلة يحاول الطفل من خلالها التعبير عن آماله وشكوكه بالنسبة إلى الراشدين المحيطين به وتشمل أغلب مخاوفه فيجد فيها التنين والمردة وأغرب من ذلك أيضاً حيث تتحول الوحوش إلى بشر. إن تلك القصص تغذي خيال الطفل ولكنها لا تخلقه فهو يؤلف القصص بمحض إرادته وطبيعته ومع ذلك فإن تنقية خيال الطفل من الأشياء المخيفة المرعبة تتطلب العناية بتربيته في السنوات الأولى وتعويده ضبط نفسه بعيداً عن الصرامة الشديدة .

ويلعب التقليد دوراً هاماً في مخاوف الأطفال . فالأطفال لا يقلدون والديهم في الأخلاق والعادات الاجتماعية فحسب وإنما يمتد ذلك إلى المواقف الانفعالية التي يتخذها الأطفال حيال أي موقف رأوا أهلهم فيه . فالأم التي تخاف من الظلام أو الحيوانات أو النار ..الخ يمكن أن تخلف هذه المخاوف في ولدها صورة نماذج من السلوك يقوم الطفل بتقليدها ومحاكاتها لذلك ينصح الآباء والأمهات الذين يعانون من بعض المخاوف بألا يظهروها أمام أطفالهم لأنها ستنعكس وربما بشكل دائم في تصرف الطفل وهو يواجه المواقف المماثلة .

وكثير من المخاوف التي قد يتعرض لها الطفل هي من النوع الهدام الذي لا يجديه نفعاً بل يفتت نشاطه ويشل فعاليته . ويلعب التقليد هنا دوراً كبيراً في تكوين هذه المخاوف نتيجة لعلاقة الطفل بوالديه إذ يجد الآباء أحياناً أن الخوف من الطرق المجدية في فرض الطاعة وتنفيذ الأوامر . ولكن هذا ليس أساساً صحيحاً للتحكم

بسلوك الطفل بل إن مثل هذه التجارب قد تترك وراءها ندوباً وآثاراً سلبية في تصرفات الطفل قد يصعب التخلص منها.

ومن السهل جداً أن يصير الخوف طاغية متمكنة من عقل الطفل إذاً ما تابعنا التلميح والإيحاء له بإمكانية تعرضه للخطر إن كثيراً من الآباء لا ينفكون عن تحذير أطفالهم وتنبيههم إلى الأخذ بلون ما من النشاط والامتناع عن غيره حتى لا يصيبهم إلى الأخذ بلون ما من النشاط والامتناع عن غيره حتى لا يصيبهم الأذى ويعتاد الطفل على سماع عبارات محددة مثل : لا تتسلق الشجرة لئلا تقع سيخطفك الشحاذ إذا خرجت من البيت – إذا أكلت الحلوى ستصاب بالمرض – سوف تتركك أمك وحيداً إذا كنت شقياً وغير ذلك من عبارات التخويف . وقد يكون هذا التحذير وسيلة مؤقتة للتهذيب لكنها ليست ذات أثر طيب في غرس السلوك الحميد . ولحسن الحظ فإن كثيراً من الأطفال سرعان ما يكتشفون زيف هذه التحذيرات ويتصرفون حيالها على أنها ليست كذلك . ومع أن الخوف وسيلة مجدية أحياناً في ضبط الطفل ضبطاً مؤقتاً غير أنه من الخير للآباء أن يوقنوا بأن أطفالهم قادرون – وبخبرتهم الخاصة – على اكتشاف الخداع والتهديد من جانبهم دليلاً واضحاً على ضعفهم وقلة درايتهم في معالجة المواقف بشكل صريح وإيجابي يحقق مصلحة الآباء والأبناء .

وليتذكر الآباء أنهم ما ربطوا عنصر الخوف ببعض المواقف أو الأشخاص أو الأشياء بهدف إخافة الطفل أو إرهابه فإنهم لا يلحقون به ظلماً كبيراً فحسب بل أنهم في ذلك يحطمون ثقته بوالديه . لذلك يجب ألا تكون انفعالات الأطفال مجالاً للاستغلال والاستخفاف لأن ذلك لا يقل خطورة عن العبث بإحدى حواس الطفل التي يجب على الوالدين العناية بها والمحافظة عليها .

والخوف انفعال تسهل استثارته بوسائل وطرق شتى وله آثار بعيدة المدى على الآباء أن يحذروا منها ويحاولوا تجنبها في الأوقات جميعها . وهنا لا بد أن نشير إلى صعوبة فصل الخوف عن العقاب في تربية الأطفال وأن نتساءل إلى أي حد ينبغي أن يكون الخوف عاملاً في التهذيب الاجتماعي ؟ .

في الواقع أن موقف الطفل تجاه العقاب يجب ألا يكون قائماً على عدم المبالاة من جهة أو الهلع والخوف من جهة أخرى . بل يجب أن يتسم الموقف بنوع من الاهتمام أي أن يكون مصطبغاً بعنصر لخوف إلى حد ما . فإذا لم يشعر الطفل بالاضطراب إزاء عمل ينافي القواعد الاجتماعية وإذا لم يحفل الصغير بسخط أهله لسوء تصرفه في موقف ما فهو شخص يصعب أن نكون فيه قيماً وعادات تؤدي به إلى التوافق أو التكيف الاجتماعي .

ومن الجدير بالذكر أن الحذر ليس إلا نوعاً من الخوف ضرورياً وملازماً للنجاح . فكلما أقدم الطفل على خبرة جديدة لازمه نوع ما من الخوف يتجلى في كثير من ألوان الشك والحيطة مثله في ذلك مثل الكبار الذين يتوقعون الإخفاق وقد يصل إلى درجة تمنع تحقيق أهدافه وتؤدي إلى الخيبة .

وكثير من المخاوف التي يشعر بها الصغار ليست موضوعية أي متصلة بالأشياء المرئية أو المسموعة بل تنتج على الأغلب من خيال الطفل وتصوراته الذاتية . وهذه المخاوف الذاتية يصعب تحديد أسبابها إلا بعد وقت طويل من الدراسة الدقيقة .
والطفل الخيالي قد يتصور أنواع المواقف المرعبة كلها فتبدو أمامه حقيقة لا لبس فيها مع أنها من صنع خياله فتراه يخاف منها ويرتعب كما لو كانت في الواقع المحسوس . ويظهر هذا النوع عندما يسمع الطفل قصة مرعبة تدور أحداثها في الظلام عن الكوارث والمعجزات فإذا ما أوى إلى فراشه ليلاً – وكان وحيداً في غرفته راح خياله يستعيد شريط القصة التي سمعها ويقرنها مع الوحدة والظلمة التي تحيط به . فينتابه الرعب والذعر ويخرج من فراشه وسط البكاء والصراخ . ومن المعروف أن الخوف من الظلام لا يبدأ إلى في سن الثالثة من العمر إلا إذا تعرض الطفل قبل ذلك لخبرة مفزعة في الظلام . ورغم ذلك فإذا ما أحسن الوالدان تدبير حياة الطفل كان هذا الطور قصيراً وكان أثره في مستقبل حياة الطفل الانفعالية محدوداً الغاية .

من كل ما تقدم عن الخوف يمكن إن نستخلص الأمور التالية :

1- الخوف من المظاهر الطبيعية لدى الأطفال جميعهم وهو من الأمور المستحبة إذا كان في الحدود المعقولة إذ يمكن استخدامه وسيلة لحماية الطفل من الحوادث التي يمكن أن يتعرض لها . أما إذا زاد على حدود التحذير والتوجيه وسبب قلقاً كبيراً للطفل فسيكون عندها مشكلة يجب النظر فيها ومعالجتها بشتى الأساليب وبالسرعة الممكنة .

2- يلاحظ بوجه عام أن نسبة الخوف عند الإناث أكثر منها عند الذكور أي أن الإناث أكثر إظهاراً للخوف من الذكور . كما تختلف شدة الخوف تبعاً لشدة تخيل الطفل . إذ تتناسب شدة الخوف طرداً مع شدة الخيال . فكلما كان الطفل أكثر تخيلاً كان أكثر تخوفاً . وإن تجارب الطفل في المواقف مع الأشياء وتكرار مصادفته لها واحتكاكه مع أترابه من الأطفال تخفف الخوف تدريجياً من هذه المواقف والأشياء حتى يألفها ويتكيف معها .

3- تدل أبحاث جيرسيلد (A.T. Jersild) وهولمز (1935.F.B.Holmes) على أن مخاوف الطفل تتأثر بمستوى نضجه ومراحل نموه . فالطفل في نهاية عامه الثاني لا يخاف من الأفعى وقد يحلو له أن يمسكها ويلعب بها . وهو في منتصف السنة الرابعة يخشى منها ويبتعد عنها ثم تتطور هذه الخشية في نهاية سنته الرابعة إلى خوف واضح شديد .

وتؤكد دراسات – هاغمان (1932.F.R.Hagmen) أن مثيرات الخوف عند الطفل فيما بين الثانية والسادسة من سني حياته تتجلى في الخوف من الخبرات الماضية المؤلمة . كالخوف من علاج الأطباء والخوف من الأشياء الغريبة كالحيوانات التي لم يعتد عليها الطفل من قبل والخوف مما يخشاه الكبار فهو يقلد

أهله وذويه في خوفهم من العواصف والظلام والشياطين . أي أن الطفل يتأثر في مخاوفه بأنماط الثقافة التي تسيطر على بيئته .

4- تنشأ مخاوف الأطفال بسبب ما يصادفونه في خبراتهم نتيجة للأخطاء التربوية التي يرتكبها الوالدان في أحيان كثيرة . فهناك أولاً المخاوف التي تهدف إلى حماية النفس وهي بمثابة النذير بالخطر من جهة والدافع الذي يحرك المرء ويهيئ له سبل الفرار من الضرر الذي قد يقع عليه من جهة أخرى وثانياً المخاوف الخارجة عن طبيعة الطفل وتنشأ عن الأشياء الموضوعية نتيجة احتكاكه بالمشرفين على رعايته ونموه ذلك النمو الذي يتطلب خضوع السلوك بمظاهر كلها لقواعد نظامية تنتهي إلى حياة اجتماعية منتظمة .

5- من الصعوبة أن يقف الوالدان على كل خبرة قد تكون مبعثاً للخوف عند أطفالهما ولكننا نستطيع أن نقول : أن الآباء الذين ينالون ثقة أطفالهم يمكنهم الوقوف على مخاوف صغارهم حالما يشعرون بها تقريباً . ويستطيعون في هذه الحال أن يقدموا لهم التوجيه والعون وكل ما يستطيعه الأب الحصيف وقاية الطفل من التجارب التي تبعث الخوف في نفسه وإذا وقعت وجب عليه أن يعمل جاهداً للقضاء على تلك المخاوف في أقرب وأسرع وقت ممكن .

وللوقاية من الخوف الزائد لا بد من مراعاة القواعد العامة والصحيحة في تربية الطفل وخاصة ما يتعلق بتوفير متطلباته وحاجاته الأساسية من محبة وعطف وشعور بالطمأنينة والأمان ومنحه حرية التصرف في بعض شؤونه وتحمله لمسؤوليات تتناسب مع نموه ومراحل تطوره مع عدم إخافته أو حتى الإيحاء إليه بالخوف إلا في بعض الأمور التي يجب تحذيره منها وتنبيهه إليها بعيداً عن الاستهزاء أو التوبيخ أو الفظاظة وبالإقناع بأن الشيء الذي يخافه هو غير مخيف وغير مؤذ .

والخطة العملية والمجدية هي أن تعطي الطفل الشعور بالاطمئنان والحماية والاحترام والثقة ونجعله أكثر تعرضاً للشيء الذي يخيفه . فإذا كان يخاف الظلام فإننا نداعبه مرات متعددة بإطفاء النور وإشعاله مع بعض الحركات المرحة . ولا ننسى التقليد الذي

يعد صفة أساسية من صفات الطفولة . فالطفل يخفف كثيراً من خوفه إذا ما رأى أطفالاً آخرين لا يخافون من شيء يخاف منه . بل ويلعبون فيه كالدمى التي تمثل الحيوانات مثلاً وهذا ما يساعده على التكيف وإزالة الخوف بالتدريج .

والقاعدة العامة هي أن بعض الأطفال يتخلصون من مخاوفهم ويتغلبون عليها حتى ولو لم نساعدهم . ذلك لأن الطفل – مع تقدمه في العمر – يبدأ بفهم الأشياء بصورة أحسن وتبدو في نظره مختلفة عن ذي قبل مما يقلل في النهاية من تهديدها له . أما إذا لم يستطع الطفل التغلب على هذه المخاوف في الوقت المناسب ولأي سبب كان فيجب عندها التدخل لمساعدته في التخلص منها . وفي هذا الصدد لا بد أن نؤكد أن حسن معاملة الوالدين وطريقة معالجتهما للأمور شيء هام ومفيد بالنسبة إلى الطفل وتخليصه من مخاوفه أما إذا كان الخوف زائداً كما هو الحال في الإرهاب أو الخوف المرضي فمن المناسب البحث عن الاختصاصيين لتقديم العون والمساعدة في حل المشكلة .

مهارات حل المشكلات

مفهوم حل المشكلات :

يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها ، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد ، وغير مألوف له في السيطرة عليه ، والوصول إلى حل له .

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي ، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف .

أنواع المشكلات :

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع ، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف :

1 . مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام .

2 . مشكلات توضح فيها المعطيات ، والأهداف غير محددة بوضوح .

3 . مشكلات أهدافها محدد وواضحة ، ومعطياتها غير واضحة .

4 . مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات .

5 . مشكلات لها إجابة صحيحة ، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة ، وتعرف بمشكلات الاستبصار .

ويصف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الأفراد / التلاميذ إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها هما :

1 . طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي . convergent

وطريقة حل المشكلات العادية هي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما ، وعلى ذلك تعرف بأنها : كل نشاط عقلي هادف مرن بتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة .

أ . إثارة المشكلة والشعور بها .

ب . تحديد المشكلة .

ج . جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة .

د . فرض الفروض المحتملة .

هـ . اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة .

2 . طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري ، أو الإبداعي . divergent

أ . تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى التلميذ أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها لا يستطيع أن يدركها العاديون من التلاميذ / أو الأفراد ، وذلك ما أطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات .

ب . كما تحتاج أيضاً إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري .

خطوات حل المشكلة :

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي :

1 . الشعور بالمشكلة :

وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.

2 . تحديد المشكلة :

هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها .

3 . تحليل المشكلة :

التي تتمثل في تعرف الفرد / التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما ، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة .

4 . جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة :

وتتمثل في مدى تحديد الفرد / التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة .

5 . اقتراح الحلول :

وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما .

6 . دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة :

وهنا يكون الحل واضحاً ، ومألوفاً فيتم اعتماده ، وقد يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنة ، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها .

7 . الحلول الإبداعية :

قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة ، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف ، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل (العصف الذهني . تآلف الأشتات) .

الأسس التربوية التي تستند إليها إستراتيجية حل المشكلات :

1 ـ تتماشى إستراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه .

2 . تتفق مع مواقف البحث العلمي ، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة .

3 . تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم ، أو مادته ، وبين إستراتيجية التعلم وطريقته ، فالمعرفة العلمية في هذه الإستراتيجية وسيلة التفكير العلمي ، ونتيجة له في الوقت نفسه .

شروط وتوظيف إستراتيجية حل المشكلات :

1 . أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف إستراتيجية حل المشكلات ملما بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها .

2 . أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات .

3 . أن تكون المشكلة من النوع الذي ستثير الطلبة وتتحداهم ، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها .

4 . استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلاب إستراتيجية حل المشكلات ، لأن كثيرا من العمليات التي يجريها الطلاب في أثناء تعلم حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم .

5 . ضرورة تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها .

كأن يتأكد من إتقان الطلاب للمفاهيم والمبادئ الأساس التي يحتاجونها في التصدي للمشكلة المطروحة للحل .

6 . تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب .

خصائص الخبرة في حل المشكلات :

يرى الباحثون في مجال التفكير أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها ، وإجادتها بالمراس والتدريب ، وقد ذكروا عددا من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات أهمها :

1 . الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات ، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها .

2 . الحرص على الدقة ، والعمل على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة .

3 . تجزئة المشكلة والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أكثر بساطة .

4 . التأمل في حل المشكلة ، وتجنب التخمين والتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة .

5 . يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا ، وفاعلية بأشكال متعددة .

تعلم مهارة حل المشكلة :

إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي :

1. إن المعرفة متنوعة لذلك لا بد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة

2. إن مهارة التدريب على التفكير إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم .
3. إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية ، أو مجالات الأكاديمية التكيفية .
4. إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه ، وتزويده بآليات الاستقلال .
5. إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تقترحها .
6. ويمكن تحليل المشكلة تحليلاً مفاهيمياً يوضح جوانب المشكلة وأبعادها ، وتتضمن المشكلة :
7. سؤالاً أو موقفاً يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً .
8. موقفاً افتراضياً أو واقعياً يمكن اعتباره فرصة قيمة للمتعلم أو التكيف أو إبداع حل جديد لم يكن معروفاً من قبل .
9. موقفاً يواجهه الفرد عندما يحكم سلوكه دافع تحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما يتوافر لديه من إمكانيات .
10. الحالة التي تظهر بمثابة عائق يحول دون تحقيق غرض مائل في ذهن المتعلم مرتبط بالموقف الذي ظهر فيه العائق .
11. موقفاً يثير الحيرة والقلق والتوتر لدى المتعلم يهدف المتعلم التخلص منه .
12. موقفاً يثير حالة اختلال توازن معرفي لدى المتعلم ، يسعى المتعلم بما لديه من معرفة للوصول إلى حالة التوازن والذي
13. يتحقق بحصول المتعلم على المعرفة أو المهارة اللازمة .
14. مواجهة مباشرة أو غير مباشرة ، وتحديداً تتطلب من المتعلم حل الموقف بطريقة بناءة .

ويمكن تحديد مهارة حل المشكلة وفق منظور جانييه الذي ضمنه في كتابه شروط التعلم بأنها متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم

والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع.

خطوات قدرة حل المشكلة :

1 . تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها .

2 . الربط بين عناصر ومكونات المشكلة ، وخبرات المتعلم السابقة .

3 . تعداد الأبدال ، والحلول الممكنة .

4 . التخطيط لإيجاد الحلول .

5 . تجريب الحل واختياره .

6 . تعميم نتائجه .

7 . نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة .

أولاً : تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها :

يقوم المعلم عادة بعرض القضية التي يريد توظيفها أو تنظيم تعلم طلبته في الموقف التعلمي على صورة مشكلة بصورة واضحة ، وتكون المشكلة كذلك حينما تكون متحققة فيها الشروط الآتية :

1. إن صياغة المشكلة صياغة دقيقة ، ومحددة ، تتضمن متغيرات الموقف أو القضية .
2. استخدام كلمات دقيقة وسهلة ، مستعملة لدى الطلبة .
3. تتضمن الصياغة كل العناصر المتضمنة في الموقف .

4. تتضح العلاقة بين العناصر بوضعها على صورة علاقة على أن تكون مجموع العلاقات بسيطة وسهلة وقابلة للفهم من قبل الطلبة .
5. صغ لنفسك المشكلة بصورة محددة ، اروها لنفسك ، اروها للأفراد المحيطين بك إن أمكن .
6. اطلب من آخرين أن يرووا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحها .

ثانياً : الربط بين عناصر ومكونات المشكلة ، وخبرات المتعلم السابقة :

إن إيجاد الروابط بين عناصر المشكلة عمل ذهني يتطلب من المتعلم إن يحدد العناصر بهدف جعلها أكثر أهمية ، وطفواً على شاشة الذهن ، وأن التفكير بمكوناتها يساعد المتعلم على تحديد الإطار المعرفي الذي يطلب إليه استحضاره ذهنياً ، **لأنه يشكل المجال الذي سيتعامل معه .**

لذلك يمكن تحديد المهمات الجزئية التي ينبغي أن تحقق لدى المتعلم وهي كالآتي :

أ . القدرة على الربط بين عناصر المشكلة ، ويسأل المتعلم نفسه عادة أسئلة تتعلق بالمشكلة .

ب . القدرة على تحديد مكونات المشكلة .

ج . القدرة على تحديد المتطلبات المعرفية .

أما الصور التي يمكن أن تعكس استيعاب الطلبة للمشكلة وتوافر متطلباتها فهي كالآتي :

1. أن يربط المتعلم بين العناصر بكلمات رابطة تسمى بوحدات الربط .
2. أن يحدد المتعلم المكونات وما ترتبط به من معرفة وخبرات .

3. أن يحدد المتعلم ما يحتاجه من معرفة أو خبرات .
4. أن يقرر المتعلم مدى توافر المعرفة اللازمة لديه .
5. أن يسعى المتعلم بنفسه أو المجموعة للحصول على المعرفة اللازمة من مصادرها .

ثالثاً : تعداد الأبدال والحلول الممكنة :

يقصد بالأبدال والحلول صور الحل الافتراضية ، وهي عادة تستند إلى بعض الأدلة المنطقية الظاهرة أو المتضمنة في المشكلة ، وترتبط قيمة الحلول التي يتوصل إليها الطلبة بقيمة المعرفة والخبرات لديهم .

وترتبط أيضاً بوضوح المخزون المعرفي الذي يسهل استدعاؤه واستخدامه ، وتوظيفه للوصول إلى الحل .

ويمكن أن يتدرب الطلبة على هذه المرحلة في ثنايا كل درس أو موضوع ، حتى تتحقق لدى الطلبة مهارة استخراج أبدال ثنايا النص ، أو الموضوع ، أو الفقرة ، أو الدرس .

تصاغ الأبدال عادة على صورة جملة خبرية توضح العلاقة بين متغيرين أو أكثر ، ويعتمد الطلبة في استدخال العلاقة على طبيعة البنى النظرية المنطقية المتضمنة في المشكلة ، وأن يقل اعتماد العلاقة الظاهرية في بناء البديل . لذلك يتوقع من الطلبة أن يستدلوا بالعلاقة بدلالة سلوك أو إشارة أو أمارة أو منبه يدعم ذلك .

يتأثر تعدد الأبدال ووفرتها ، وعمقها بمجموعة من **العوامل يمكن ذكر بعضها بالآتي** :

1 . توافر مخزون معرفي وخبراتي غني .

2 . توافر أسلوب معالجة تدرب عليه الطلبة أثناء تعاملهم .

3 . توافر منهجية أخذت صورة الآلية لمعالجة المشكلات التعلمية والحياتية .

4 . توافر مواد وخبرات منظمة مناسبة للتفاعل معها وفق برنامج مدروس .

5 . تدريب الطلبة في مواقف مختلفة لصياغة أبدال وحلول لمشكلات تدريبية .

6 . تدريب الطلبة على استيعاب معايير البديل الفاعل وصياغته .

دور المعلم في استخراج الأبدال لدى الطلبة :

كما هو معروف أن دور المعلم في هذه الإحداثات والتجديدات التربوية قد تحدد بالمنظم الميسر ، والمسهل ، والمشرف ، والمعد ، والمعزز ، وبالتحديد يكون **دور المعلم في هذه المرحلة** .

1. إعداد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات .
2. تدريب الطلبة على آلية هذه المرحلة .
3. تزويد الطلبة بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة الأبدال .
4. نشر الأبدال التي يتوصل إليها الطلبة والمجموعات إلى الطلبة الآخرين .
5. مناقشة الأبدال بهدف تعديلها وتحسينها لديهم .
6. تسجيلها على السبورة أو على لوحة قابلة للمراجعة أو التعديل .

دور الطالب في استخراج الأبدال :

إن حديثنا في هذا المجال يتحدد بالنظرة للمتعلم ، فالمتعلم هو أحد الوحدات المهمة المركزية التي ينبغي أن تكرس له كل الفاعليات والمهمات ، فالمتعلم نشط حيوي ، فاعل ، نام ، متطور ، منظم ، ويمكن تحديد أدوار الطالب في هذا **المجال بالأمور الآتية** :

1. ينظم المعرفة ، ويزينها بالطرقة التي تساعده على الفهم والاستيعاب .

2. يصوغ المشكلة بدقة لكي يصوغ الأبدال المناسبة .
3. يحصل على المعرفة والخبرة اللازمة من أمكنتها المناسبة من مراجع ، كتب ، الكتاب المدرسي المقرر .
4. التدفق الذهني لعدد كبير من الأبدال .
5. اتخاذ القرار بعدد الأبدال المناسبة ، وتحديد المعيار الذي تم وفقه تبنيها كأبدال مناسبة .

رابعاً : التخطيط لإيجاد الحلول :

إن هذه المرحلة عملية تتوسط بين العملية الذهنية المتضمنة أذهان الطلبة في إعطاء عدد كبير من الأبدال دون معايير ، أو أمارات ثم الانتقال إلى عملية انتقاء وتصفية الأبدال وفق معيار الأمارات المتوافرة والمدعمة لدقة القرار الذي يبنيه الطلبة في تلك العملية .

وتتضمن هذه العملية بناء مخطط لإيجاد الحل ، وتكرس هذه المرحلة لغربلة الأبدال ، ويتم ذلك بأن يبذل الطالب جهداً ذهنياً متقدماً لاتخاذ قرار بشأن البديل ، أو الأبدال التي ستضمن العمل والتجريب .

ويمكن ذكر المهارات المتضمنة في هذه المرحلة بالتالية :

1. تحديد المجال المعرفي والمهاراتي والخبراتي الذي يقع ضمنه البديل .
2. تحديد المواد والخبرات المتعلقة بالبديل والضرورية له .
3. تحديد المهارات اللازمة للنجاح في معالجة البديل .
4. حصر الإشارات أو الأمارات التي تدل على المجال .
5. تحديد النواتج بصورة نظرية استناداً إلى الأمارات والإشارات المتوافرة .
6. توظيف آلية اختبار والتحقق للبديل وفق خطوات أو مراحل .

دور المعلم في التخطيط :

ويمكن ذكر دور المعلم في التخطيط في الممارسات الآتية :

1. مساعدة الطلبة على تبيين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية موضوع البديل .
2. مساعدة الطلبة على الحصول على المواد اللازمة .
3. مساعدة الطلبة على صياغة النواتج المستندة على المجال .

دور الطالب في التخطيط :

1. اتخاذ قرار بما توافر من المعرفة والخبرات والمهارات اللازمة لإعداد الأبدال للحل .
2. تحديد المواد اللازمة .
3. الحصول على المعرفة والمواد اللازمة .
4. صياغة النواتج بصورة قابلة للملاحظة وفق معايير .
5. أن يخبر نفسه عن طريق الحديث الذاتي بوساطة الخطوات التي سيتم وفقها التحقق من البديل .

خامساً : تجريب الحل واختباره والتحقق منه :

تتضمن هذه المرحلة إخضاع البديل الذي تم اعتباره للتجريب بهدف التحقق منه .

ويمكن تحديد معايير القابلية للتجريب والحل والتحقق منه بالآتي :

1. الصياغة الدقيقة للبديل .
2. صياغة البديل بدلالة أداء قابل للملاحظة والحل .
3. صياغة البديل ملائماً لظروف المجال والخبرة .
4. صياغة البديل من وجهة نظر عملية أدائية .

ويمكن تحديد الشروط التي لا بد من توافرها حتى تنجح مهمة تجريب الحل واختباره والتحقق منه وهي كالتالي :

1. توافر بديل يتصف بصياغة لغوية دقيقة .
2. توافر بديل مصاغ على صورة قابلة للحل .
3. توافر المواد والخبرات والمعرفة اللازمة لإجراء الحل وتطبيق البديل واختباره .
4. توافر خطوات آلية تطبيق الحل واختباره .
5. توافر صياغة دقيقة نسبياً لما سيتم الوصول إليه بعد التحقق .

دور المعلم في التحقيق :

1. إعداد المواد والخبرات اللازمة للتجريب .
2. تنظيم موقف التجريب والتحقق من البديل .
3. التأكد من توافر خطة التنظيم لإجراء التجريب والتحقق من البديل .
4. التأكد من نجاح خطة السير في الخطة لإجراء التجريب والتحقق .
5. تحديد الموعد والزمن والتحقق من النواتج .
6. تقييم مستويات الأداء وبناء برنامج للعمل اللاحق .

دور الطالب في التحقيق :

1. إعداد الموقف وتنظيمه لإجراء وتطبيق الخبرة .
2. اختبار وتجريب البديل والتحقق منه .
3. صياغة النواتج بدلالة سلوك قابلة للملاحظة .
4. وصف لما يصل إليه وصفاً دقيقاً مفصلاً .

سادساً : تعميم النتائج :

إن مضمون هذه المرحلة ينصب على ما يصل إليه المتعلم من نواتج مترتبة عن الاختبار والتجريب ، أو التحقيق ، يقوم بتعميم هذه النتيجة على الحالات المشابهة أو القريبة في المتغيرات في البديل أو المشابهة في العلاقات القائمة أو المتضمنة ضمن البديل أو المتغير .

ويترتب على ذلك ما يلي :

1) توفر زمن لدى الطلبة والمعلمين للوصول إلى الخبرة .
2) زيادة كمية المعرفة والخبرة وتوسعها في مجالات مختلفة .
3) ارتقاء الخبرة والمعرفة المتراكمة لدى الطلبة .
4) زيادة فاعلية المعرفة المتراكمة لدى الطلبة .

وتتطلب مهارة تعميم النتائج توافر عدد من الشروط وهي :

1) توافر نتائج مترتبة عن التجريب أو التطبيق والتحقق .
2) صياغة النتائج على صورة جمل خبرية وفق علاقة بين متغيرات .
3) صياغة النتائج على صورة مجموعة من الجمل الخبرية البسيطة .
4) صياغة النتائج على صورة جملة خبرية إيجابية وسلبية تمثل علاقات .

دور المعلم في التحقيق :

ويمكن تحديد دور المعلم في تدريب الطلبة على تحقيق هذه المهارة في الأداءات الآتية :

1) مساعدة الطلبة على تسجيل النتائج والشروط ، والظروف والإجراءات التي تم الوصول فيها إلى النتائج .

2) مساعدة الطلبة على وصف الحالة التي انطبقت عليها النتائج وصفاً تفصيلياً دقيقاً .
3) تحديد عناصر التشابه ، والاشتراك بين الحالات التي تم التطبيق عليها والحالات التي يراد نقل التعميم إليها .
4) مساعدة الطلبة على صياغة محددات تمنع تعميم النتائج عليها ومساعدتهم على فهمها .

دور الطلبة في التحقيق :

ومن أجل تحقيق مهارة تعميم النتائج لدى الطلبة ، فإن ذلك يتطلب تحديد دور الطلبة في هذه المرحلة وهي :

1) صياغة النتائج بصور مختلفة .
2) صياغة النتائج بصور إيجابية وبصورة سلبية .
3) تحديد العناصر التي حدثت ضمنها النتائج .
4) تحديد الشروط وتعدادها التي ظهرت ضمنها النتائج .
5) تحديد الشروط الجديدة التي يمكن تعميم النتائج عليها .

سابعاً : نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة :

إن مهارة نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة تلخص في :

1 . وجود عناصر مشتركة بين المشكلة كموضوع الدراسة والمشكلات الجديدة .

2 . توافر عناصر التعميم المرتبطة بالتشابه في الظروف والحالة والعناصر .

3 . توافر نشاط المتعلم وسعيه المتواصل لنقل الخبرة إلى مواقف أو خبرات أو مشكلات جديدة .

ويمكن تحديد الشروط التي يتم نقل الخبرة والتعلم فيها إلى مواقف جديدة وهي :

1. التشابه بين عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة .
2. التشابه بين العلاقات التي تضمها المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة .
3. التشابه والاشتراك في عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة .
4. التشابه في درجات التعميم وشروطه وظروفه في المشكلة الجديدة .
5. التشابه في الهدف .

دور المعلم في تهيئة الظروف المناسبة :

1. مساعدة الطلبة على التعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة ، وعناصر المهارة التي تم إتقانها كذلك .
2. مساعدة الطلبة على إدراك التشابه أو الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها أدائياً والمهارة الجديدة بهدف الإعداد والتجهيز لها .
3. تنظيم عدد من المواقف يمكن نقل المهارات التي تم استيعابها لمعالجتها وحلها .
4. تنظيم مواقف حياتية جديدة مستقاة من حياة الطلبة يمكن للطلبة فيها ممارسة أدائهم ومهاراتهم التي استوعبوها .

دور الطلبة في تعلم مهرة حل المشكلة :

ويلعب الطلبة دوراً بارزاً محورياً في تعليم مهارة حل المشكلة ، ويمكن تحوير الأدوار بالآتي :

1. استيعاب عناصر الخبرة الجديدة ومتطلبات المهارة الجديدة .
2. التأكد من توافر الاستعدادات اللازمة للمهارة الجديدة .
3. اكتشاف العناصر المشتركة بين المهارة السابقة والمهارة الجديدة .
4. تعداد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها والمهارة الجديدة لحل المشكلة .
5. تنظيم خبرات الطلبة لتحديد ما يحتاجونه من متطلبات لتحقيق حد يسمح لهم بإنجاز المهارة .
6. أن يتحدث الطلبة عن طبيعة المهارة المتضمنة في المشكلة الجديدة .

7. أن يبني الطلبة مواقف جديدة تتطلب استخدام المهارة التي تم تخزينها واستيعابها على صورة أداءات .

المراجع

المراجع :

1) أبو ألام رجاء ، شريف نادية ، **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، دار القلم ، الكويت 1983.

2) الشيخ يوسف، عبد الحميد جابر، **سيكولوجية الفروق الفردية**، دار النهضة .

3) براون فزربرج : **مراكز مصادر التعلم وإدارة التقنيات التربوية،** اتجاه جديد في تكنولوجيا التربية ، ترجمة مصباح الحاج عيسي وآخرون ، مكتبة الفلاح الكويت ، 1982.

4) جامع حسن : **التعلم الذاتي تطبيقاته التربوية** ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت 1986 .

5) جلاسر. **مدارس بلا فشل:** ترجمة محمد منير مرسي، عالم الكتب، القاهرة 1978 .

6) زاهر فوزي : الزوم التعليمية خطة على طريق التفريد ، **مجلة تكنولوجيا التعليم** العدد الثالث 1989 .

7) الخطيب , جمال ومنى الحديدي (1997) **المدخل إلى التربية الخاصة** , الطبعة الأولى , العين مكتبة الفلاح .

8) الروسان ,فاروق (1999) **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** , الطبعة الأولى عمان , مكتبة دار الفكر .

9) السر طاوي , زيدان , وآخرون (2001) **مدخل إلى صعوبات التعلم** الطبعة الأولى , الرياض : أكاديمية التربية الخاصة .

10) العزة , سعيد حسني (2002) **صعوبات التعلم** , الطبعة الأولى , عمان : الدار العلمية الدولية ودار الثقافة .

11) الوقفي , راضي (1998) **مقدمة في صعوبات التعلم** , مختارات معربة . الطبعة الثانية , عمان : كلية الأميرة ثروت .

12) الوقفي , راضي (2001) **أساسيات التربية الخاصة.** الطبعة الأولى , عمان : كلية الأميرة ثروت .

13) فاتن أبو بكر،"**نظم الإدارة المفتوحة،** القاهرة،إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ص53

14) إبراهيم عبد الله المنيف، "**تأقلم المديرين مع طفرة الانترنت**"، المدير المجلد الثاني ،العدد 15، 2002م

15) إبراهيم المنيف،" **أنموذج عربي للإدارة** "، الجزء الثاني، غير مخصص للنشر أو التوزيع، الرياض ، 2002م

16) احمد إبراهيم احمد،" **القصور الإداري في المدارس الواقع والعلاج**"، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2000م.

17) أحمد إبراهيم أحمد،"**دراسة مقارنة للمداخل والأساليب التي يستخدمها المديرون في إدارة المدرسة**"، الإسكندرية ، مكتبة المعارف الحديثة ، 2000م.

18) أوما سيكاران، **طرق البحث في الإدارة** ،ترجمة إسماعيل بسيوني وعبد الله العزاز، الرياض، جامعة الملك سعود،1998م

19) دابر عبد الحميد جابر، **التعلم ذلك الكنز الكامن**،القاهرة، دار النهضة العربية ، 1998م

20) دوجلاس ك.سميث،" **إدارة تغيير الأفراد والداء كيف؟** "،ترجمة عبد الحكم الخزامي، القاهرة ، ايتراك للنشر والتوزيع، 2001م

21) دي كامب،"**مدير القرن الواحد والعشرين** "،ترجمة:خالد عبد الله الشقري، الرياض، مكتبة الشقري ، 2000م

22) دي كامب ، "**مدير القرن 21 مهارات إدارية للألفية الجديدية** "،ترجمة خالد عبد الله الشقري، المنصورة ، دار الوفاء 2000م

23) عبد العزيز بن عبد الله السنبل،**التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**،ط1،الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث،2002 م